



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO *ONLINE* PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO
NA CIBERCULTURA**

SOCORRO APARECIDA CABRAL PEREIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO *ONLINE* PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO
NA CIBERCULTURA**

SOCORRO APARECIDA CABRAL PEREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Comunicação e Diversidade, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone de Ferreira Lucena.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

P436f Pereira, Socorro Aparecida Cabral
Formação e educação online para o desenvolvimento
profissional na iniciação à docência : uma pesquisa-formação na
cibercultura / Socorro Aparecida Cabral Pereira ; orientadora
Simone de Lucena Ferreira. – São Cristóvão, SE, 2019.
224 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2019.

1. Educação superior - Bahia. 2. Ensino via Web. 3.
Professores - Formação. 4. Ensino auxiliado por computador. 5.
Computadores e civilização. I. Ferreira, Simone de Lucena, orient.
II. Título.

CDU 378.018.43(813.8)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



SOCORRO APARECIDA CABRAL PEREIRA

" FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ONLINE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA "

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 22.02.2019

Prof.ª Dr.ª Simone de Lucena Ferreira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Edméa Oliveira dos Santos
(NOME COMPLETO, RG 0343357577)

Prof.ª Dr.ª Edméa Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ

Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia/UNEB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

Ao ex-presidente Luíz Inácio Lula da Silva, pela criação de políticas públicas aos menos favorecidos do nosso país, em especial pela abertura de dezoito universidades públicas federais. Ao ex-ministro da Educação Fernando Haddad, pela criação do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), que beneficiou milhares de estudantes no Brasil e ressignificou o debate nas licenciaturas.

AGRADECIMENTOS

A realização desta investigação só foi possível mediante a ajuda, parceria, colaboração de inúmeras pessoas. Agradeço, de modo especial, aos meus Bolsistas ID do Curso de Pedagogia da UESB: Anderson Santos, Átila Figueredo, Camila Caires, Danilo Dias, Gervanilda Silva, Jamile Cardoso, Jéssica Queiroz, Maria da Paz, Mariana Souza, Monik de Jesus, Murilo Pereira, Rosiara Assunção, Samylle Serra, Simone Souza.

Às professoras supervisoras parceiras: Carmerina de Brito, Maria Lúcia e Jocelice Souza.

À professora Simone Lucena, que me acolheu com muito carinho em Aracaju e dividiu comigo dilemas e etnométodos nessa itinerância de quatro anos, instigando-me a buscar novos referenciais para a pesquisa. Obrigada pela leitura cuidadosa, orientações e sugestões.

A minha família e, em especial, ao meu marido José Maurício, que me instalou em Aracaju e assumiu o papel de pai/mãe na minha “ausência” física, cuidando das meninas, com muito carinho e amor.

Às minhas filhas Letícia Cabral e Ana Luisa Cabral, pela compreensão da minha ausência e autonomia nos compromissos escolares. Mamãe ama incondicionalmente.

Aos meus pais, pelo total apoio enquanto estive fora, transportando, organizando, dando carinho, apoiando minhas filhas e cuidando da minha casa.

A minha irmã Cristiane Cabral, que se colocou sempre disponível e em oração para que esse momento chegasse com plenitude.

Ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe pela acolhida e aprendizagem no âmbito da pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pela liberação e investimento na minha formação. Em especial a minha Área de Metodologia e Prática de Ensino.

À UESB pelo auxílio financeiro, fundamental para quem precisou residir em outro estado.

À professora amiga Ivana de Deus, que me substituiu no Pibid e contribuiu com o andamento da pesquisa, mantendo o mesmo desenho didático e mediando o trabalho comigo.

À professora amiga Rosângela que assumiu minhas aulas enquanto a professora substituta não chegava.

À professora e amiga Conceição Sacramento que me ajudou no início da elaboração do Projeto de Pesquisa.

À professora Edméa Santos, uma das minhas inspirações na docência e na pesquisa, por ter participado da minha banca de qualificação e trazido inúmeras sugestões. Serei eternamente grata.

À professora e amiga Cássia Brandão pela troca, discussões e excelentes sugestões no material sobre Desenvolvimento Profissional, e pelo exemplo de professora em todas as modalidades de ensino, e principalmente pela excelência na coordenação do Pibid/UESB.

À professora Sandra Soares, pessoa humana e de uma competência sem igual, que, juntamente com Edméa Santos, ajudou-me na definição do objeto de pesquisa, nas reflexões teóricas sobre Desenvolvimento Profissional e principalmente pela enorme ajuda na elaboração da problemática, que me deu chão nesta pesquisa. Serei eternamente grata.

À Ana Luísa e Lívia, amigas que conheci no doutorado, pela parceria, conversas, e apoio moral e emocional nos momentos em que eu mais precisei. Obrigada pelo cuidado, meninas.

Ao meu grupo de meditação, que, nas reuniões semanais, colaboraram com meu processo de autoconhecimento. Em especial, à Eliana e Miriam pelo relaxamento, reflexões e meditações.

RESUMO

Nas observações mais amplas da sociedade contemporânea, percebemos uma série de transformações que estão afetando a forma como trabalhamos, nos organizamos, nos relacionamos e como aprendemos, a partir de novos espaços de comunicação e educação. Nesse cenário, a pesquisa buscou compreender como a educação *online* pode contribuir para o Desenvolvimento Profissional na Iniciação à Docência em contextos de pesquisa-formação. Buscamos entender a itinerância formativa de quinze bolsistas do Pibid/Pedagogia da UESB de Jequié. A abordagem metodológica utilizada é a pesquisa-formação proposta por Macedo (2006), Santos (2005), que apresenta como principal característica a importância de o pesquisador vivenciar reflexões sobre o processo formativo juntamente com os sujeitos da pesquisa, e, assim, potencializar momentos fecundos de formação sobre o que foi vivenciado, percebido, narrado e sentido na itinerância ao longo do trabalho. Em sintonia com a pesquisa-formação na cibercultura, utilizamos os pressupostos epistemológicos da complexidade e da multirreferencialidade, buscando romper com uma visão de ciência cartesiana-newtoniana, e avançarmos para uma concepção que tivesse como base a multidimensionalidade e a pluralidade dos fenômenos. Discutimos, também, o conceito de Desenvolvimento Profissional como Projeto de Formação e optamos pela terminologia Formação para o Desenvolvimento Profissional Docente, compreendendo esse conceito inserido na Formação Inicial como exercício da profissão (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004), refutando assim uma concepção de formação baseada nos pressupostos da racionalidade técnica baseada na ideia de que o professor é um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais das áreas científicas. Emergiram três noções subsunçoras na itinerância da pesquisa-formação na Educação *online*: **narrativas de si e processos de alteridade**; que desdobraram-se em: narrativas das fontes pré-profissionais; narrativas da iniciação à docência; e narrativas sobre o processo de mudança. **O trabalho colaborativo potencializado em rede**, a saber: reflexões coletivas; processos interativos; compartilhamento de conteúdos; **dilemas e etnométodos na iniciação à docência**, a saber: complexidade da sala de aula X gestão da classe; diagnósticos realizados X práticas de alfabetização. Dessa forma, concluímos que a Formação para o Desenvolvimento Profissional e a Educação *online* potencializam práticas de comunicação como espaço de narrativas de si, colaboração e reflexão sobre as experiências vivenciadas no processo.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação na Cibercultura – Educação *online* – Formação para o Desenvolvimento Profissional – Iniciação à Docência.

ABSTRACT

In the broader contemporary society observations, we notice a series of transformations that are affecting the way we work, organize, relate and learn, from new communication and education spaces. In this scenario, the research sought to understand how online education can contribute for the Professional Development on Initiation to Teaching in research-training contexts. We seek to understand the training roaming of fifteen scholarship holders of Pibid/Pedagogy from UESB of Jequié. The methodological approach used is the research-training proposed by Macedo (2006), Santos (2005), which shows as a main feature the importance of the researcher to experience reflections about the training process together with the investigation subjects, and, thus to maximize fertile moments of training on what was experienced, perceived, narrated and felt in the roaming during the work. In line with research-training on cyberculture, we use the epistemological assumptions of complexity and multireferentiality, seeking to break with the vision of a Cartesian-Newtonian science, and to move towards a conception that had been based on the multidimensionality and the plurality of phenomena. We also discuss the concept of Professional Development as a Training Project and we opt by the terminology Training for Teacher Professional Development, understanding this concept inserted in Initial Training as professional practice (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004), refuting therefore a conception of training based on technical rationality assumptions centered in the idea that the teacher is an executor/reproducer and consumer of professional knowledge of the scientific areas. Three subsumption notions emerged in the research-training roaming in online education: **self narratives and otherness processes**; that unfolded in: narratives of pre-professional sources; narratives of initiation to teaching; and narratives about the change process. **The collaborative work powered as a network**, namely: collective reflections; interactive process; content sharing; **dilemmas and ethnomethods on initiation to teaching**, namely: classroom complexity X classroom management; diagnoses made X literacy practices. Therefore, we conclude that Training for Professional Development and online Education potentialize communication practices as self space narratives, collaboration and reflection about the experiences lived in the process.

Keywords: Research-training on Cyberculture – online Education - Training for Professional Development – Initiation to Teaching.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES: FIGURAS, QUADROS E TABELA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planejamento Colaborativo na Escola com a participação de bolsista ID, professores supervisores e Coordenação da Universidade	43
Figura 2 - Apresentação e Discussão da Proposta na Escola Vilma Brito Sarmento.....	43
Figura 3 - Bolsista ID Experenciando o Método Sociolinguístico com as Crianças na Escola Vilma Brito Sarmento.....	44
Figura 4 - Fórum Pesquisa na Educação Básica.....	45
Figura 5 - Comentários no Blog de Samylle	46
Figura 6 - Socialização das Narrativas orais na Oficina no Pibid	47
Figura 7 - Reflexões no Blog sobre as Experiências no Pibid	47
Figura 8 - Reflexões de Mariana sobre os Primeiros Contatos na Escola.....	52
Figura 9 - Reflexões no Blog de Átila.....	53
Figura 10 - Reflexões sobre a Aprendizagem Docente	59
Figura 11 - Apresentação da Tese e Roda de Conversa	60
Figura 12 - Organograma do Pibid.....	64
Figura 13 - Organograma do Pibid Pedagogia	67
Figura 14 - Modelo Hegemônico de Formação.....	72
Figura 15 - Proposta de debate no Ambiente Moodle	78
Figura 16 - Interação entre os alunos.....	79
Figura 17 - Diário de Campo – Socorro Cabral.....	80
Figura 18 - Análise dos Dados do Diagnóstico	82
Figura 19 - Comunidade de Investigação	83
Figura 20 - Modelo de desenvolvimento profissional docente.....	86
Figura 21 - Modelo de processo de mudança dos professores de Guekey	87
Figura 22 - Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional.....	87
Figura 23 - Trabalho com as narrativas no Blog	88
Figura 24 - Reflexões sobre itinerância no Pibid	93
Figura 25 - Ciclo de reflexões docentes	95
Figura 26 - A cebola: um Modelo de Níveis de Reflexão	96
Figura 27 - Reflexões sobre as aprendizagens no Pibid	102
Figura 28 - Dispositivos da Pesquisa-Formação na Educação <i>online</i>	106

Figura 29 - Tela de Abertura do Moodle Pibid	108
Figura 30 - Plano Curricular Pibid	109
Figura 31 - A pesquisa na Escola de Educação Básica	110
Figura 32 - Box - Sala de Aula: Que espaço é esse?	111
Figura 33 - Box Planejamento	111
Figura 34 - Mapa de estudo Pesquisa	113
Figura 35 - Retorno e mediação da atividade postada por Samylle	115
Figura 36 - Registro e interação no Fórum: A Escola tem futuro?.....	121
Figura 37 - Interação Murilo com Jéssica	121
Figura 38 - Registro e interação no Fórum: A escola tem futuro?	122
Figura 39 - Chat: acarajé com camarão	123
Figura 40 - Chat: acarajé com camarão	124
Figura 41 - Chat Ler e Escrever na Cultura Digital.....	125
Figura 42 - Capa do DVD - Filme: Forest Grump - o contador de histórias.....	126
Figura 43 - Diário de Danilo	128
Figura 44 - Mediação sobre a narrativa de Danilo	129
Figura 45 - Mediação na narrativa de Camila	129
Figura 46 - Plano de aula Jamile e Átila.....	131
Figura 47 - Comentários da coordenação nos Planos de Aula	132
Figura 48 - Tela inicial do Facebook/Pibid	133
Figura 49 - Integrantes do facebook anos iniciais do ensino fundamental.....	134
Figura 50 – Postagens.....	135
Figura 51 – Arquivos.....	135
Figura 52 - Gestão do Pibid.....	136
Figura 53 - Área de fotos.....	136
Figura 54 - Facebook como espaço de compartilhamento das atividades diagnóstico das crianças da Escola Vilma Brito Sarmiento	137
Figura 55 - Facebook como espaço de compartilhamento da análise dos dados do diagnóstico	137
Figura 56 - Facebook como espaço de compartilhamento do planejamentos das aulas	137
Figura 57 - Facebook como espaço de compartilhamento da prática pedagógica	138
Figura 58 - Facebook como <i>lócus</i> de divulgação das produções científicas dos alunos	139
Figura 59 - Facebook como <i>lócus</i> de dúvidas sobre o ambiente moodle.....	139
Figura 60 - Facebbok como <i>lócus</i> de mediação docente	140

Figura 61 - Facebook como <i>locus</i> de divulgação de eventos	140
Figura 62 - Facebook como <i>locus</i> de contestação dos problemas de educação do município de Jequié.....	140
Figura 63 - Blogs do Pibid.....	142
Figura 64 - Usos do Blog no Pibid	143
Figura 65 - Blog da pesquisadora.....	144
Figura 66 - Diário de campo da pesquisadora	144
Figura 67 - Orientações sobre a escrita nos diários de aula.....	145
Figura 68 - Proposta de debate sobre Letramento	145
Figura 69 - Socialização da produção de Material Didático	146
Figura 70 - Blog do professor-supervisor.....	147
Figura 71 - Oficina de Blog no Pibid	148
Figura 72 - Link dos Blog dos Bolsistas ID	149
Figura 73 - Narrativa sobre a Prática Docente	150
Figura 74 - Interatividade nos blogs	150
Figura 75 - Disponibilização das atividades dos alunos da Escola Vilma Brito Sarmento....	151
Figura 76 - Reunião de Estudo Pibid.....	153
Figura 77 - Circuito de Ideias	154
Figura 78 - Cine Pibid	155
Figura 79 - Debate do filme Mentis Perigosas no Blog.....	155
Figura 80 - Reunião de Planejamento na Escola Vilma Brito Sarmento	156
Figura 81 - Oficina Moodle.....	157
Figura 82 - Noções Subsunçoras da Pesquisa-formação na Educação <i>online</i>	159
Figura 83 - Narrativas das Fontes Pré profissionais de Danilo	162
Figura 84 - Narrativa das Fontes Pré-Profissionais de Átila	163
Figura 85 - Narrativa das Fontes Pré-profissionais de Jamile	164
Figura 86 - Comentário na narrativa de Danilo	166
Figura 87 - Diário de Átila sobre a sua primeira intervenção na Escola.....	167
Figura 88 - Diário de Danilo sobre a sua primeira intervenção na Escola	169
Figura 89 - Diário de Jamille sobre a segunda intervenção na Escola	170
Figura 90 - Blog de Danilo - Uma formação reflexiva.....	172
Figura 91 - Blog de Jamille- Reflexões sobre o Pibid.....	173
Figura 92 - Blog de Átila - Reflexões sobre o Pibid	174
Figura 93 - Reflexões sobre a Prática Docente no Pibid	177

Figura 94 - Comentários no Blog de Átila	178
Figura 95 - Reflexões sobre a Intervenção	180
Figura 96 - Comentários no Blog de Danilo.....	181
Figura 97 - Reflexões no Facebook.....	182
Figura 98 - Diário de campo de Socorro Cabral.....	184
Figura 99 - Comentários diário de Socorro Cabral.....	184
Figura 100 - Chat acarajé com camarão	186
Figura 101 - Chat de discussão sobre: Ler e Escrever na Cultura digital.....	186
Figura 102 - Problematização do Fórum Pesquisa	187
Figura 103 - Dinâmica de colaboração.....	187
Figura 104 - Planejamento coletivo na escola de Educação Básica	189
Figura 105 - Narrativa Danilo	190
Figura 106 - Compartilhamento livros	191
Figura 107 - Compartilhamento de vídeo Pibid	191
Figura 108 - Comparilhamento de filme	192
Figura 109 - Compartilhamento de jogos educativos para alfabetização.....	192
Figura 110 - Reflexão sobre Encontro na Comunidade de Prática.....	195
Figura 111 - Reflexões sobre a sala de aula	196
Figura 112 - Reflexões sobre a docência.....	196
Figura 113 - Reflexões sobre a pesquisa na sala da supervisora	198
Figura 114 - Reflexões sobre a prática em sala de aula.....	198
Figura 115 - Reflexões sobre a pesquisa na sala da professora-supervisora	199
Figura 116 - Aplicação Diagnóstico 2015	201
Figura 117 - Reflexões sobre a Aplicação do Diagnóstico	202
Figura 118 - Reflexões Danilo sobre Intervenção	204
Figura 119 - Continuação das reflexões de Danilo.....	204
Figura 120 - Reflexões de Átila.....	205
Figura 121 - Continuidade da reflexão de Àtila	206
Figura 122 - Modelo de Formação para o Desenvolvimento Profissional na Educação <i>online</i>	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de desenvolvimento profissional.....	80
Quadro 2 - Concepções implícitas e explícitas sobre aprendizagem.....	85
Quadro 3 - Propostas de trabalho na interface Tarefa	113
Quadro 4 - Propostas de trabalho nos Fóruns.....	117
Quadro 5 - Orientações iniciais para a escrita dos bolsistas.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Integrantes do Pibid da UESB - Ano 2014	63
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
Cempem	Círculo de Estudos, Memória e Pesquisa em Educação Matemática
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação a Distância
GEC	Grupo de Pesquisa em Educação e Comunicação
ID	Iniciação à Docência
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHF	Modelo Hegemônico da Formação
NCEE	<i>National Commission Excellence in Education</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnaic	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político e Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 COSTURANDO O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA – A EMERGÊNCIA DA PROBLEMÁTICA	17
1.1 ITINERÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OBJETO DE ESTUDO: IMPLICAÇÕES DO PESQUISADOR	18
1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	21
1.3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE	25
1.4 O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ARTICULAÇÃO ESCOLA UNIVERSIDADE	30
1.5 A EDUCAÇÃO <i>ONLINE</i> NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	32
1.6 PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS	35
1.7 APRESENTANDO A TESE	37
2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	39
2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA	39
2.1.1 Perspectivas do Pensamento Complexo.....	41
2.1.2 Fundamentos da Multirreferencialidade	49
3 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	54
3.1 PESQUISA-FORMAÇÃO: FUNDAMENTOS, INSPIRAÇÕES E PRÁTICAS	54
3.2 O DESENHO METODOLÓGICO E ADMINISTRATIVO DO PIBID	61
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	67
4 FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	69
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NO MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA	69
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	72
4.2.1 Desenvolvimento Profissional e Processos de Mudança.....	84

4.2.2 A reflexão como prática catalizadora de desenvolvimento profissional docente.....	89
4.2.3 A iniciação á docência e suas especificidades	97
5 CIBER ATELIÊ FORMATIVO: UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA.....	104
5.1 O ATELIÊ E A BRICOLAGEM NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR PLURAL SOBRE O OBJETO DE ESTUDO	104
5.1.1 Ambiente Moodle: preparando o material de costura	106
5.1.1.1 Tarefas: construindo noções para costurar	112
5.1.1.2 Fórum: dando início à aventura na costura.....	116
5.1.1.3 Chat: alfinetando e costurando em contextos não lineares.....	122
5.1.1.4 Diário online - Moodle: montando o kit de costura	125
5.1.1.5 Selecionando os retalhos	129
5.2 O FACEBOOK – ALFINETANDO, COMPARTILHANDO, VISUALIZANDO E CURTINDO AS PEÇAS DA COSTURA	132
5.3 O BLOG - TECENDO DIFERENTES RETALHOS.....	141
5.4 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM – ALINHAVANDO AS COSTURAS	151
6 FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS ONLINE: AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS	158
6.1 NARRATIVAS DE SI E PROCESSOS DE ALTERIDADE.....	159
6.1.1 Narrativas das fontes pré-profissionais	161
6.1.2 Narrativas de iniciação à docência.....	166
6.1.3 Processos de Alteridade no Pibid	170
6.2 O TRABALHO COLABORATIVO POTENCIALIZADO EM REDE.....	174
6.2.1 Reflexões coletivas	176
6.2.2 Processos Interativos	183
6.2.3 Compartilhamento de conteúdos	188
6.3 DILEMAS E ETNOMÉTODOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	193
6.3.1 Dilema 1: Complexidade da sala de aula X Gestão da Classe.....	194
6.3.2 Dilema 2: Diagnósticos realizados X Práticas de Alfabetização.....	200
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS... ACENANDO NOVOS PROJETOS	207
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	224

1 COSTURANDO O OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA – A EMERGÊNCIA DA PROBLEMÁTICA

O presente estudo se situa no campo da formação de professores, vinculando dois contextos formativos, a saber: a formação inicial para educação básica, tendo como foco o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no período de 2014-2016 e a articulação dessa formação ao contexto da Ciberultura.

Com implicação na construção da problemática de pesquisa, e utilizando os sentidos produzidos por Fabre (2011), compreendemos a necessidade de articular dúvidas e certezas provisórias na busca de perguntas que visem resolver questões desconhecidas, evitando quer o integrismo, quer o relativismo, duas doenças atuais. Assim, faz-se necessária a relação da certeza e da imprevisibilidade, numa busca constante de sentido. Por conta disso, a educação precisa transpor a lógica das rotas prontas e pensar na ótica da autonomia, para que cada um invista no seu próprio caminhar, com bússolas e mapas para a navegação nesse mundo de incerteza.

Inferimos, a partir desse raciocínio, que na construção da problemática o pesquisador precisará optar por algumas escolhas no decorrer do caminho, influenciando a construção dos dados. Daí a necessidade de selecionar os elementos que considera mais importantes para os seus objetivos, substituindo certezas anteriormente enraizadas por novas perspectivas de trabalho. Tencionando esse horizonte, a problemática nos ajudará na definição do nosso objeto de pesquisa.

Tendo em vista essas reflexões, pretendo apresentar um pouco da minha implicação com a pesquisa, refletindo sobre essa itinerância de vida e de formação; retratar algumas pautas desafiadoras da Educação Básica e suas implicações na formação de professores; e, em seguida, analisar algumas dificuldades dessa formação na atualidade, principalmente no que diz respeito à desarticulação da universidade com as escolas, gerando, assim, uma visão prescritiva e aplicacionista sobre essas práticas. Apresento, em seguida, o Pibid, que tem se configurado como uma política pública de fundamental importância à formação, para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência. Exponho, também, reflexões sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nesse cenário, com destaque para a proposta de educação *online*, abrindo espaços para a emergência de práticas catalizadoras de desenvolvimento profissional na Iniciação à Docência. Este cenário formativo pretende situar o leitor em relação ao meu objeto de estudo e, posteriormente, apresentar as questões e os objetivos da pesquisa.

1.1 ITINERÂNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OBJETO DE ESTUDO: IMPLICAÇÕES DO PESQUISADOR

Nasci na cidade de Jequié (BA) e minha família residia no distrito de Oriente Novo, onde buscávamos, através do comércio, agropecuária e das atividades docentes, uma melhor qualidade de vida. Portanto, desde criança, vivenciei com minha mãe e uma tia conversas sobre as atividades docentes e as dificuldades encontradas na profissão de professor, desde aquelas referentes às questões políticas até as relativas aos aspectos metodológicos.

Assim, em busca de uma vida de melhor qualidade e de acesso a uma educação mais qualificada, fomos morar em Jequié, onde concluí o ensino primário, ginásial e o magistério, no Instituto de Educação Régis Pacheco. O que marcou a minha formação no curso normal foi, sem dúvida, a influência da psicologia comportamental e a tecnologia educacional, que davam enfoque à dimensão técnica no nosso processo formativo e concebiam o docente como o grande organizador das atividades didáticas que, uma vez planejadas de forma rigorosa, iriam garantir resultados eficientes.

Desmotivada e inquieta com esses pressupostos educacionais pautados numa concepção instrucionista – na qual a aprendizagem é concebida de forma linear e o aprendiz é mantido na condição de objeto –, fui cursar em Itabuna (BA) a licenciatura em Pedagogia, desejosa de encontrar maior aprofundamento teórico e novas referências para a minha prática pedagógica.

Nas primeiras experiências em sala de aula, ainda cursando a licenciatura, questionava se era normal ter tantos dilemas e poucas certezas em relação à minha ação docente. Entretanto, nunca me acomodei e, de forma investigativa, experimentei novas metodologias em sala de aula, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Compartilhava minhas dúvidas em reuniões pedagógicas e os colegas mais experientes diziam que essas questões faziam parte do início da carreira, mas pouco conseguíamos aprofundar nesse debate. Fui sempre elogiada por colegas e alunos por trabalhar de forma muito dinâmica e inovadora. Entretanto, ninguém questionava as práticas que não eram bem-sucedidas.

De volta a Jequié, passo a lecionar no Instituto de Educação Régis Pacheco, onde me deparo com dois grandes enfoques na formação dos professores: um mais teórico, dando ênfase aos fundamentos da educação, e outro mais voltado às discussões didático-pedagógicas. Comecei a perceber essa dicotomia de forma mais efetiva quando assumi as turmas de estágio no magistério e me deparei com alunos que demonstravam medo, frustração e insegurança. Nas reflexões de Estrela (1997), compreendi que essas são características da carreira a serem

enfrentadas no início do exercício da profissão e que podem perdurar por um período mais ou menos longo.

Em paralelo à imersão no Instituto de Educação, fui aprovada no concurso da Rede Municipal de Jequié, em 2004. Contudo, ao adentrar a sala de aula, encontrei a seguinte realidade: uma turma de 30 crianças oriundas da periferia. A maioria não sabia sequer assinar o nome, as famílias estavam totalmente distantes da escola e o recreio – sobretudo, com o precário lanche fornecido pela prefeitura – era o momento mais esperado por elas. Nesse momento, entrei em desespero e pensei em abandonar a carreira.

Fui percebendo que os temas abordados na sala de aula do magistério estavam cada vez mais distantes da realidade que me era apresentada. Conforme Tardif (2004, p. 82), “o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”. Nesse período, apesar dos novos dilemas, já possuía convicção sobre a minha opção pela docência, pois sempre acreditei no meu potencial como profissional, mesmo em um cenário tão adverso.

Em 2001, faço concurso para a UESB e passo a trabalhar com a disciplina *Estágio em Práticas Pedagógicas do 1º grau*. A experiência vivenciada no Magistério e nos anos iniciais foram fundamentais nessa nova etapa. Entretanto, busco, de forma intensa, novos referenciais teóricos e metodológicos para auxiliar no desenvolvimento do componente curricular. Como professora de estágio, evidencio, mais uma vez, a falta de articulação da Universidade com a Escola de Educação Básica, e observo que as alunas de pedagogia, diante da complexidade da docência, não conseguiam articular as discussões teóricas travadas ao longo do curso com a emergência das questões que afloravam na sala de aula.

Nesse cenário, implemento uma proposta de Educação *online* na disciplina *Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental*, o que me levou, em alguns momentos, a pensar sobre os novos desafios em ser professor. Trabalhar com educação *online*, no contexto da cibercultura, requer outra lógica para lidar com a informação. Os conteúdos precisam ser apresentados de forma manipulável, e o polo da emissão precisa ser liberado para a criação de práticas pedagógicas realmente interativas. Não quero dizer, com isso, que na educação presencial esses pressupostos não são fundamentais, porém tenho clareza que o digital potencializa muito mais processos interativos, por conta de sua plasticidade.

Contudo, as discussões nos fóruns, *chats* e reflexões sobre toda a vivência no estágio possibilitaram outro *lócus* de reflexão sobre a prática pedagógica, além dos debates travados na sala de aula presencial. Os projetos foram compartilhados, as experiências socializadas, enfim, criou-se uma rede de colaboração.

Vivendo nesse cenário, em 2004, fui selecionada para participar do Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação a Distância, promovidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), cujo objetivo era desenvolver e divulgar experiências nessa área que possibilitassem o domínio teórico e pedagógico, capaz de gerar soluções e apontar caminhos para a superação das dificuldades de formação de professores na Bahia, a fim de preparar pessoal técnico docente e administrativo para gestar e planejar sistemas de ensino em EaD na Bahia.

Em 2006, fiz seleção para o Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e fui aprovada. Passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação e Comunicação (GEC), com a pesquisa intitulada *Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem*. No contexto do grupo de pesquisa, compreendi que as tecnologias não são meros aparatos tecnológicos e sim elementos da cultura. Fui então percebendo a plasticidade do digital e seu potencial de reformulação livre da mensagem, ao abrir infinitas perspectivas de trabalho na rede, principalmente para o desenvolvimento profissional docente na formação inicial. Compreendi e passei a vivenciar com meus alunos da graduação, em especial os alunos do estágio, conceitos fundamentais, como interatividade, hipertextualidade e colaboração, além de emergir crenças e dilemas dos primeiros contatos com a sala de aula nas narrativas postadas nas redes (PEREIRA, S., 2008).

Posso afirmar que o mestrado em educação foi divisor de águas na minha formação. A disciplina ministrada pelo professor Roberto Sidnei Macedo fez-me refletir sobre a importância da pesquisa e, de modo especial, conhecer os pressupostos da etnopesquisa formação, que requer a compreensão da ordem social no seu cotidiano, indo a campo com vistas à compreensão do contexto de cultura em que o ator social está imerso, além de perceber e compreender seus etnométodos. Os estudos realizados no mestrado fizeram-me reconfigurar o desenho da disciplina *Estágio* na UESB. O trabalho passou da perspectiva instrumental para a investigativa e cada vez mais formativa, com minha imersão na pesquisa e na educação *online*. As questões a serem observadas nas escolas eram construídas de forma colaborativa com os alunos sob minha mediação, bem como a organização dos objetivos, a escolha dos dispositivos de pesquisa, análise dos dados e construção dos relatórios. Assim, vivenciar situações de pesquisa abriu espaço para uma imersão mais apurada no contexto das escolas.

No ano de 2014, fui convidada a integrar a proposta do Pibid¹: *Anos Iniciais do Ensino*

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização

Fundamental, do Curso de Pedagogia. Sinto-me, então, desafiada a construir um projeto de formação para o desenvolvimento profissional em sintonia com as demandas propostas pelo programa, a saber: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; inserir os licenciandos no contexto da escola, dentre outros. O trabalho com o Pibid tem se destacado na minha itinerância, uma vez que seu desenvolvimento se dá imerso no contexto da escola e da sala de aula, e vem se configurando como espaço de desenvolvimento profissional e de pesquisa, suprimindo as lacunas da licenciatura em Pedagogia e articulando escola e universidade. Destaco o importante papel das tecnologias nesse processo, como elementos estruturantes em toda a proposta. Esse ingresso no Pibid potencializou ainda mais o meu desejo de pesquisar sobre a iniciação à docência, já que trabalhava com estágio e vivenciava muitos dilemas parecidos. Tal experiência no Pibid contribuiu com meu desenvolvimento profissional e motivou-me a realizar o doutoramento.

Portanto, em minha itinerância profissional sempre estiveram presentes dilemas e etnométodos relativos à formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência e ao uso das tecnologias da informação na formação inicial de professores, seja como docente, seja como formadora.

A partir dessas reflexões, e entendendo a necessidade de compreender o campo da prática profissional dos alunos de iniciação à docência do Pibid, apresento, no início da problemática, alguns desafios vivenciados pela escola de educação básica e seus professores e, conseqüentemente, para sua formação no contexto atual.

1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

As duas revoluções (liberal e industrial) que marcaram o final do século XVIII consolidaram o desenvolvimento dos sistemas escolares. No horizonte dessas mudanças, e de forma mais específica no período compreendido entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola vivenciou a “idade de ouro”, compreendida como “tempo de certezas”, marcada pela harmonia com seu contexto externo por um lado, e por outro uma coerência interna entre as suas dimensões. O fenômeno educativo desse período trouxe como

do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

características o crescimento exponencial de vagas nas instituições educacionais, bem como um aumento pela procura. Temos, dessa maneira, a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas, e sua imersão num tempo caracterizado como “tempo de promessas”. As promessas desencadeadas nesse período eram as seguintes: um compromisso com o desenvolvimento, outra com a mobilidade social e uma última com a igualdade. A realidade, porém, não reforçou essas promessas, confirmando que a escola passou de um período de euforia a um período de desencanto. Nesse cenário vivemos um antagonismo – ao mesmo tempo que as sociedades se escolarizam, mais percebemos a emergência de questões de ordem social e ambiental. Temos, assim, o desencadeamento de um período de incerteza, que traz como marca uma desilusão da juventude quer com a escola, quer com o mercado de trabalho, antes pautadas na ideia da previsibilidade e da certeza (CANÁRIO, 2006).

Tendo em vista esse panorama histórico, e observando de forma mais ampla a realidade no mundo contemporâneo, presenciamos uma série de transformações que estão ocorrendo nas diferentes frentes, de forma extremamente complexa. Em seu conjunto, observamos as mudanças em vários aspectos: o desenvolvimento tecnológico, a globalização, o desemprego, a crise ambiental, a crise do conhecimento, as novas frentes de trabalho. Essa nova realidade mundial tem levado alguns estudiosos a levantarem questionamentos sobre o papel das instituições educacionais frente às inúmeras transformações na nossa sociedade.

Todas essas mudanças, e de forma especial as novas frentes de trabalho, trazem implicações radicais nas práticas escolares, historicamente enraizadas e pautadas numa concepção cumulativa do conhecimento, na lógica da repetição, num currículo escolar transmitido aos alunos de forma linear e em doses sequenciadas, fechadas à exterioridade. A escola, numa cosmovisão contemporânea, é, então, instigada a pensar em uma nova configuração, diferente de programas estabelecidos anteriormente. Devemos considerar a escola uma estratégia, “um cenário de ação que pode modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação” (MORIN, 1996, p. 284-285). O professor é, também, desafiado a pensar práticas pedagógicas que enfatizem a aprendizagem, articulando a educação com a experiência, considerando as diferenças e valorizando os processos educativos não formais.

Vale ressaltar, aqui, a questão dos altos índices de evasão e repetência, que vem confirmar a não comunicação entre o mundo da escola e o mundo fora dela, fazendo com que a educação fique confinada numa redoma fechada e formal, reforçando o caráter elitista da escola. Ela impede a progressão dos educandos, e de forma perversa responsabiliza os mesmos e seus familiares pelo não êxito de sua itinerância escolar. Emerge, assim, um discurso baseado

no mérito do esforço pessoal, buscando explicar os sucessos ou fracassos dos estudantes, diminuindo a responsabilidade da escola e da sociedade em garantir a todos o direito de aprender. Importante lembrar que muitos professores utilizam-se da reprovação como uma “arma” capaz de assegurar a dedicação dos estudantes na busca da não retenção. O que muitas vezes é observado nesse processo é o efeito contrário, fazendo com que os educandos com necessidades pontuais de aprendizagem sintam-se desestimulados. Outra crença que precisa ser desmistificada em relação a esse tema diz respeito à reprovação como nova chance de aprendizagem, pois esse pensamento desresponsabiliza a instituição de alcançar suas finalidades, que sabemos estar vinculadas às condições de ensino ofertadas pela mesma e às condições sociais e matérias dos estudantes para aprender e não ao fato de o aluno ser reprovado (SOARES, 2015).

Em nossas vivências na escola de educação básica, percebemos que a reprovação dos estudantes perpassa diferentes práticas que se desenvolvem nas instituições educacionais. A compartimentalização disciplinar, tendo como base o princípio de “dividir para conhecer” e “conhecer para dominar”, reflete na dinâmica escolar e no autoritarismo sobre os estudantes. Presenciamos também metodologias padronizadas, condutas avaliativas centradas na mensuração e quantificação dos saberes, deixando de lado o investimento em práticas que estimulem os potenciais coletivos e individuais dos sujeitos. Todos esses fatores desconsideram a complexidade do processo de aprendizagem, tanto em relação à capacidade cognitiva como a valorização das experiências. Esse panorama suscita altos índices de reprovação nas instituições escolares, em que as condições de aprendizagem dos sujeitos foram desconsideradas, comprometendo, dessa forma, o grande objetivo de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Outro grande desafio colocado para o docente da educação básica é em relação à alfabetização. O Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2017) traz dados sobre essa realidade a partir de níveis de proficiência em leitura e escrita. A pesquisa foi realizada em 2017 com um total de dois milhões e cinquenta alunos no território nacional. Para o Ministério da Educação (MEC), a proficiência acontece quando os alunos atingem os níveis 2, 3 e 4 em leitura; 4 e 5 na escrita; e 3 e 4 em matemática. Um panorama sobre a aquisição da leitura é demonstrado através do comparativo entre as regiões do país, tendo como foco a rede pública de ensino, em que a Região Norte apresenta 64,9% do nível adequado; a Região Nordeste 64,4%; a Região Sudeste 84%; a Região Sul 88,1%; e a Região Centro Oeste 83,9%. Conforme a apresentação das informações da pesquisa, os índices retratados pela Região Nordeste são os mais baixos em relação às outras regiões do Brasil. Dados mais alarmantes são

mostrados em relação à aquisição da escrita, em que a Região Norte apresenta índices de desempenho de 42,9%; a Região Nordeste 46,3%; a Região Sudeste 80,1%; a Região Sul 81,5% e a Região Centro Oeste 72,6% (CRUZ; MONTEIRO, 2017).

No intuito de minimizar essa problemática das questões da alfabetização no país, bem como cumprir as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), o MEC criou o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Esse programa é um compromisso assumido entre o governo federal, as redes estaduais e municipais, buscando garantir a alfabetização das crianças até os oito anos. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos, a pesquisa realizada pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA-2017) mostra que regiões como o Norte e o Nordeste estão longe de alcançarem os níveis de proficiência em leitura e escrita adequados, ou seja, os alunos chegam ao final dos três anos sem estarem alfabetizados. O Pnaic, diante dos índices apontados anteriormente, necessita de constantes reajustes para o alcance dos objetivos esperados. É necessário, então, um maior investimento no trabalho coletivo, a escola como locus da formação docente, o destaque na valorização dos saberes da experiência dos professores alfabetizadores de sucesso, e o respeito à autonomia dos sistemas escolares, visando alfabetizar as crianças brasileiras em um tempo inferior a três anos (CRUZ; MONTEIRO, 2017).

Destacamos, também, por atingir a comunidade escolar e a convivência entre seus atores, a questão da indisciplina na escola. Pesquisas relacionadas a essa temática, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE-2009), aponta que 17,8% do tempo gasto na aula é dedicado a questões relacionadas à indisciplina, contra uma média internacional de 13%. Há também estudos pautados no âmbito nacional, como é o caso da Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública, na opinião dos pais, do ano de 2005, aponta a sintonia entre o confronto da autoridade escolar e o nível de qualidade oferecido a seus filhos. Vale ressaltar a pesquisa sobre Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil, realizada pela fundação Lemann, realizada no ano de 2014, traz a indisciplina como o segundo maior problema que os professores enfrentam. Apesar desses dados revelarem a presença diária da indisciplina no cotidiano escolar, essa temática é, muitas vezes, silenciada, pois parece que não é permitido esse debate nos discursos politicamente corretos, em meio a uma educação libertadora (KNÖPKER, 2015).

Tendo em vista esse panorama, e olhando mais de perto o cotidiano da escola, percebemos a manifestação desse problema em diferentes ações, a saber: conversas paralelas dos alunos, professor entra na sala e é como se não estivesse lá, alunos não participam da aula, alunos que riscam as carteiras e chegam a depredar, destroem material dos colegas, roubam

material dos companheiros, querem ir a toda hora no banheiro, saem da sala enquanto o professor está explicando os conteúdos; no campo da violência, ainda temos tráfico de drogas, furtos, porte de armas, ameaça de morte etc. Toda essa problemática gera uma verdadeira caça aos culpados: problema da família, mudança da escola, mudança da sociedade, crise de sentido e de limites, extrapolando o âmbito da escola e da sala de aula, deixando a maioria dos professores com duas grandes alternativas: assumir uma atitude autoritária ou deixar a situação como está.

Diante do panorama traçado sobre alguns desafios da Educação Básica na contemporaneidade, sabemos que a articulação da mesma com a formação inicial nas universidades é urgente e necessária, já que o conhecimento e problematização das práticas realizadas no âmbito da escola podem contribuir para a realização de um trabalho reflexivo e colaborativo, compartilhando problemas, fracassos e sucessos entre os docentes. Assim sendo, a formação para o desenvolvimento profissional docente não deve ocorrer de forma desarticulada das demandas da educação básica. É oportuno, portanto, analisarmos algumas concepções de formação que permeiam os cursos de licenciatura na atualidade, bem como sua base legal, principalmente pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tentando compreender como as mesmas tentam interpretar os desafios aqui explicitados, contribuindo, assim, com o delineamento desse estudo.

1.3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE

Para que possamos compreender de forma mais ampla o debate sobre a formação de professores no Brasil e sua articulação com a Educação Básica, faz-se necessária uma breve análise dos desafios e das potencialidades a partir da LDBEN (Lei nº 9.394/96). Em relação ao *locus* de formação docente, tivemos no art. 6 desta Lei a autorização de funcionamento para as universidades e os institutos superiores de educação. Os institutos foram bastante criticados, especialmente por apresentarem uma preparação de qualidade questionável, considerados “universidade empresa”, caracterizados por uma formação aligeirada, de curta duração, mais barata, e com uma enorme dificuldade em formar profissionais para atuarem em todas as áreas do conhecimento escolar. Esse embate desafiou as universidades a pensarem uma nova cultura institucional das licenciaturas, ao articular às práticas de formação de professores a pesquisa, o ensino e a extensão, dando especial destaque à formação pela pesquisa, compreendida como processo de produção de conhecimento. Pensou-se na formação de um professor dotado de uma

postura investigativa, e que se revelasse num investigador de sua ação docente. Entretanto, a Universidade não avançou na consolidação dessas práticas e o modelo instrucionista e da racionalidade técnica na formação de professores continuou em vigor (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Assim, com a aprovação da LDBEN 9.394/96, ficou a cargo do Conselho Nacional da Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação do país. Com as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior. Como uma das grandes novidades das diretrizes, tivemos a introdução da noção de competências como núcleo principal na orientação curricular dos cursos de formação.

Em relação à estruturação das competências como núcleo central dessa formação, percebemos seu caráter tecnicista, à medida que a mesma trata o professor como reproduzidor de conhecimentos. Esse termo desvaloriza o profissional de ensino, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Assim, o discurso das competências pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, contrapondo-se à construção dos conhecimentos na experiência do professor. Dessa forma, as resoluções CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 podem provocar a redução dos professores a consumidores de cursos, buscando atualização constante no mercado de trabalho. Visão esta que se contrapõe à valorização dos docentes como construtores de saberes (PIMENTA; LIMA, 2004).

Outra mudança significativa nas Diretrizes Curriculares Nacionais foi o aumento significativo na carga horária das práticas de ensino nos cursos de licenciatura, buscando uma maior articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente, como demonstra o artigo 1º da Resolução nº 1/2002, quando estabelece as 2.800 horas distribuídas em 400 horas práticas, 400 horas de estágio, 1800 horas de conteúdos curriculares e em 200h de atividades acadêmico-científicas curriculares. Entretanto, apesar do aumento de distribuição da carga horária, percebemos uma desintegração entre o fazer, o pensar, a teoria e a prática. Essa antinomia entre teoria e prática, apresentada principalmente em relação às cargas horárias, continuam demonstrando que os pressupostos teóricos da formação estão desarticulados com a realidade da sala de aula da educação básica, tornando-se grandes empecilhos para uma melhor articulação entre a escola e a universidade e consequentemente uma formação de melhor qualidade. Na verdade, os cursos de formação de professores têm se constituído num aglomerado de disciplinas isoladas entre si, não estabelecendo elos com as realidades de

origem, tornando-se, assim, dissociadas do mundo do trabalho, dificultando, dessa forma, a iniciação à docência.

Em relação aos estágios, observamos que, apesar do aumento de carga horária, esta não representou mudanças significativas na prática dos alunos. Permeava esse componente curricular uma concepção de formação em sintonia com a perspectiva da imitação, uma prática insuficiente, pois nem sempre o aluno dispunha de elementos teóricos para analisar criticamente os modelos a ele apresentados e, na maioria das vezes, não conseguia transpor os mesmos para contextos em que estavam imersos. Nas atividades de estágio, essa concepção revela-se em práticas de observação e imitação dos professores em sala de aula, sem uma análise crítica e fundamentada dessa realidade. Observamos também uma visão tecnicista perpassando o estágio, em que as atividades dos alunos reduzem-se à ação de atividades práticas, não necessitando dominar a base científica da sua profissão, mas somente as técnicas a serem aplicadas nas classes. Os desdobramentos dessa compreensão se traduzem em ações como execução de miniaulas, estágios como espaço de preenchimentos de fichas de observação e habilidades de manejo de classes, e o mais grave: o treinamento de situações experimentais *a priori*, consideradas necessárias ao bom desempenho docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Além disso, os licenciandos dificilmente têm a oportunidade de construir um projeto de estágio próprio, ousando em práticas inovadoras, já que se defrontam com professores que desenvolvem práticas instrucionistas nas instituições escolares. Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas de aprendizagem docente e nem em espaços de reflexões sobre a docência para os estagiários.

Moraes (2005) pontua que precisamos pensar a formação a partir de uma visão sistêmica e holística da realidade, substituindo compartimentações por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na *práxis* da educação.

Diante desse contexto, acreditamos que o trabalho com formação de professores precisa ganhar novos sentidos e superar essa racionalidade, que traz como pressuposto básico a ideia de que a prática educacional é baseada na aplicação de conhecimentos científicos e as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos, os quais só podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Em sintonia com essas questões, observamos uma clara desarticulação entre as escolas e as universidades, predominando o discurso prescritivo, em que a academia diz o que as escolas devem fazer, além da configuração de um discurso aplicacionista em que se deve aplicar conhecimentos teóricos sobre a prática, sem reconhecer nela um estatuto epistemológico próprio (PEREIRA, S., 2008). Sobre essa

questão, compreendemos que a prática docente seja campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, refutando, dessa forma, a ideia da prática como atividade instrumental.

Esta breve análise tem sérias repercussões nos currículos de formação de professores, já que o exercício da docência no sentido da racionalidade técnica deve se situar no final dos currículos, quando imagina-se que os futuros docentes já dispõem dos conhecimentos científicos e das suas derivações normativas, competências profissionais exigidas para sua aplicação eficaz. Como exemplo desta visão, inicialmente são trabalhadas as disciplinas teóricas no início dos cursos, que, por serem descontextualizadas da prática profissional, contribuem muito pouco para o processo de ensino-aprendizagem, apesar de serem vistas pelos formadores como a base para a docência. Em seguida a esse primeiro momento, teríamos as disciplinas ligadas ao saber, buscando indicar as metodologias e habilidades que foram apresentadas teoricamente. Destacam-se, então, as metodologias de ensino, trabalhadas, na maioria das vezes, de forma instrumental e descontextualizadas da escola. Por fim, está o estágio, posto geralmente no final dos cursos e separado das disciplinas do primeiro e segundo blocos, como momento de treinamento da ação docente.

Esteban e Zacurr (2002) descrevem as consequências dessa dicotomia, apontando que, quando os conhecimentos teóricos são postos em confronto com as demandas da prática cotidiana, mostram-se insuficientes e, muitas vezes, inúteis. Surgem, então, novas dúvidas e dilemas, gerando a necessidade de novos conhecimentos. As autoras acrescentam a emergência de um movimento em que a prática interroga a teoria que, por sua vez, interroga e atualiza a prática. Entretanto, o diálogo é dificultado, pois teoria e prática ocupam espaços diferentes.

Com a aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais, regulamentadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em substituição às diretrizes de 2002, percebemos avanços nas questões curriculares, quando recomendam projetos próprios de formação, dando ênfase à articulação entre Educação Básica e Superior, à institucionalização da formação de profissionais do magistério no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Diferentemente das Diretrizes de 2002, não é dada ênfase ao desenvolvimento das competências no processo de formação dos professores. Ressalta-se a necessidade de elaboração do Projeto Político e Pedagógico das Instituições (PPP), buscando garantir, com qualidade, os direitos e objetivos da aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015) também estabelecem, no artigo 12, três núcleos, a saber: o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e

interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Essa articulação proposta pelos núcleos pode contribuir para a superação da dicotomia teoria e prática na formação dos docentes, e a partir do desenho proposto pelas diversas instituições, implementar práticas pautadas na reflexão, análise e problematização, além de fomentar o desenvolvimento do conhecimento tácito mobilizado no cotidiano da profissão.

Para a efetivação dessas propostas, Korthagen (2012) nos adverte sobre a importância de promover nos professores uma aprendizagem ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência para crescer. Devemos, assim, investir no fortalecimento de sua capacidade de direcionarem a sua própria aprendizagem, de estruturarem as suas próprias experiências e de construírem as suas próprias teorias da prática.

Contudo, sabemos que, mesmo com o avanço das propostas curriculares das DCN de 2015, as instituições responsáveis pela formação de professores precisam fazer uma revolução nos seus currículos, já que a fragmentação formativa é uma realidade. É preciso buscar integrar a formação a currículos articulados e com foco nos objetivos de formação. No que concerne à educação básica, faz-se necessário tomar como ponto de partida seu campo prático, conciliando conhecimentos teóricos necessários em seus fundamentos, sobretudo mediações didáticas fundamentais por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2011). Sabemos que as Tecnologias da Informação e da Comunicação apresentam um grande potencial de articulação entre os sujeitos, abrindo espaço para a reflexão, compartilhamento de informações, interatividade e colaboração. Inclusive, o Art 5, parágrafo 3 da DCN (2015), estabelece: “o uso competente das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015).

Entretanto, fica cada vez mais claro que mudanças na maneira de pensar a formação dos docentes não garantem de imediato alterações e inovações nos cursos de formação, principalmente nas licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2016). Para que tais ações saiam do campo das potencialidades e se concretizem, acreditamos que primeiramente as instituições formadoras de professores devam desenvolver ações em conjunto com as escolas de educação básica, como parceiras fundamentais na formação dos seus discentes, de forma compartilhada,

utilizando-se, para isso, de um desenho didático aberto à participação, ao compartilhamento de conteúdos e troca de saberes.

Nesse contexto, podemos reconhecer a importância de programas de iniciação à docência integrados à formação inicial, como é o caso do Pibid. Tais programas são sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. O Pibid nos instiga a investigar as ações formativas implementadas, visando uma maior articulação entre escola e universidade, por meio de diferentes ambientes de aprendizagem emergentes no contexto contemporâneo, em especial com uso competente das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Destarte, é importante compreendermos alguns objetivos do programa, além das lacunas que foram se configurando na caminhada.

1.4 O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A ARTICULAÇÃO ESCOLA UNIVERSIDADE

Motivada pela instigação deste estudo, qual seja: pesquisar o potencial da educação *online* para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, iremos apresentar as linhas gerais do programa e algumas lacunas que surgiram ao longo do nosso trabalho.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi lançado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), em 2007, inicialmente para as universidades federais, com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da educação pública. Saliento que no ano de 2016, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, tivemos mudanças na política educacional brasileira e novos direcionamentos para o Pibid, com os pareceres de 06/2018 e 07/2018².

O Pibid é um programa formulado a partir da necessidade de investimentos mais eficazes na formação inicial, visando, dentre outros objetivos, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. O programa, tem como meta produzir inovações na articulação entre escolas e universidade.

Diferentemente do Estágio Curricular, que tem um caráter obrigatório, organizado a

² Inferimos, a partir da análise das resoluções, uma concepção fragmentada de formação, entendida apenas como trabalho instrumental, dissociada de uma formação pautada numa consciência sobre o trabalho realizado na escola e da reflexão sobre o trabalho docente.

partir das diretrizes curriculares e dos projetos dos cursos de formação das Instituições de Ensino Superior (IES), o Pibid atende apenas um determinado número de bolsas e a maioria das suas ações são desenvolvidas a partir do contexto da escola pública.

Conceber um programa de iniciação à docência requer de nós a emergência de construir um novo desenho metodológico de desenvolvimento profissional, a partir da retomada dos professores experientes na universidade, no sentido de discutirem suas práticas docentes juntamente com os licenciandos em início de carreira e os professores coordenadores de cada curso, no intuito de construírem novas formas de ensino-aprendizagem a partir das problemáticas da escola, utilizando, para isso, diferentes espaços formativos.

Com base nos sentidos produzidos por Zeichner (2010), compreendemos o Pibid como um “terceiro espaço”, tendo como característica principal a construção de *espaçostempos*³ híbridos que articulam os conhecimentos acadêmicos e práticos de forma menos dicotomizada, criando novas oportunidades para os professores em processo de formação. Para o autor, esse “terceiro espaço” colabora com antecipação dos licenciandos nas instituições escolares, propiciando a construção de diversos conhecimentos sobre a docência no exercício da função. Esses espaços também buscam incentivar um *status* mais igualitário para os seus participantes, diferente das dicotomias convencionais entre escola e universidade.

Sabemos que a iniciação à docência é um período marcado por medo e tateamento. Indica, ainda, o choque entre os ideais criados pelos futuros professores e a rude realidade da sala de aula da educação básica. Daí a importância de programas como o Pibid potencializarem a criação do terceiro espaço, promovendo uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional, com a finalidade de dar apoio para a aprendizagem na iniciação à docência.

No contexto de realização do Programa no período de 2014-2016, quando vivenciei o campo da pesquisa, fui me defrontando com uma série de novos desafios profissionais que até então não tinha vivenciado em outras propostas de formação, tais como: o papel do professor-supervisor como conformador no âmbito da escola; a investigação como princípio metodológico nas ações do Pibid; o desafio do trabalho colaborativo em rede entre supervisores, alunos e coordenador de área; o choque enfrentado pelos alunos na imersão da realidade da escola pública; a problematização e o mapeamento de dilemas nas salas de aula e nas escolas; a instituição de práticas inovadoras que instigassem a reflexão dos alunos e supervisores sobre

³ Optamos por esta forma outra de escrita, com base em Alves (2015), que propõe uma escrita com força política que intenciona superar as dicotomias e fragmentações da ciência moderna. Assim, assumimos, aqui, a grafia de palavras juntas que representam uma postura de *pensar/fazer* com/no cotidiano ações que não se separam.

seu processo de formação; a construção de projetos em sintonia com as demandas da escola; a escrita das narrativas no diário *online* e a imersão dos professores no contexto digital; a dinâmica de debate, mediação e colaboração no *Moodle* e *Facebook*. Destacamos, aqui, os diários *online* como uma rede crucial no desenvolvimento do programa, já que os jovens professores que integram a proposta habitavam esse espaço, socializando suas narrativas, inquietações e potencialidades do programa.

Diante desses desafios explicitados anteriormente sobre a formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, sabendo que existem poucos estudos que desenvolvem ações formativas articuladas com o uso das tecnologias digitais, principalmente na formação inicial na universidade, consideramos de fundamental importância utilizar esses espaços para discussão, diálogo, reflexão e compartilhamento de saberes nas práticas formativas na contemporaneidade, contribuindo, dessa forma, para a construção de novas atitudes entre os licenciandos, interessando-nos saber as potencialidades da educação *online* nesse cenário.

1.5 A EDUCAÇÃO *ONLINE* NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA E SEUS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Imersa nesse contexto contemporâneo, cada vez mais complexo, percebemos uma série de transformações que afetam a forma como trabalhamos, nos organizamos, nos relacionamos e como aprendemos. A partir destes reflexos, observamos grandes avanços no desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, o que propicia a troca de informações e faz emergir diferentes relações sociais. De forma especial, esse cenário vem exigindo do sistema educacional escolar, dos professores e da universidade novas responsabilidades e novos desenhos didáticos na formação para o desenvolvimento profissional, em sintonia com essa realidade.

Esse cenário, caracterizado principalmente pelos avanços tecnológicos, tem nos desafiado a vivenciar uma nova relação com a informação, sobretudo no que diz respeito à velocidade com que esta circula, gerando momentos de incerteza no contexto mais amplo da sociedade e, de forma particular, nas instituições educacionais. Em especial, as TIC vêm possibilitando a emergência de novas atitudes, novos valores e troca de saberes, exigindo de nós habilidade para melhor compreensão dessa realidade e busca por soluções em sintonia com os problemas do nosso tempo. Essa conjuntura requer trocas, aprendizado de maneira contínua

e produção de novos conhecimentos, caracterizando, assim, o trabalho na sociedade contemporânea, e de forma especial com a emergência da cibercultura.

Para Santos (2014a), toda a produção cultural e os fenômenos sociotécnicos que afloraram nas relações entre humanos e objetos técnicos digitalizados e em conexão com a internet descrevem e dão forma à cultura contemporânea como cibercultura. Segundo a autora, não se pode pensar no fenômeno da cibercultura sem associá-lo às relações entre tecnologias digitais em rede e o homem, no sentido do movimento de produção cultural. A autora segue afirmando que a interatividade destaca-se na cena da cibercultura, com a mudança de papel do emissor, a natureza da mensagem e o *status* na recepção.

Na visão de Lemos (2003, p. 12), a cibercultura destaca-se “como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica, entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70”. Assim, a cibercultura configura-se como a cultura contemporânea, com o uso cotidiano das tecnologias, tais como o uso do celular, caixas eletrônicos, a arte eletrônica, a música eletrônica, a votação eletrônica, a educação *online*, dentre outros. Lucena (2016) sinaliza que a cultura digital ou cibercultura são as formas de usos e apropriação dos espaços virtuais feitos pelos sujeitos culturais.

Atualizando esse conceito, Santos (2016) situa a estruturação da mesma com uso das tecnologias digitais nas esferas dos ciberespaços e das cidades. Considerando essa articulação, emerge na cibercultura a questão da mobilidade potencializando práticas culturais em nosso tempo, em que podemos compartilhar e acessar simultaneamente vários lugares. Assim, a sala de aula e a universidade não são os únicos espaços para a formação, tornando-se mais uma referência onde se aprende a utilizar informações disponibilizadas nos meios de comunicação de forma crítica e seletiva.

Quanto à mobilidade, Lemos (2009) apresenta-nos três dimensões: a mobilidade de pensamento, passível de deslocamento, a física (corpos, objetos) e a virtual (informacional-virtual) que faz as informações circularem nas redes. Conforme o autor, uma mobilidade impacta sempre sobre a outra. A exemplo, o autor destaca a mobilidade informacional e seus impactos na mobilidade física e sobre o local onde se opera e vice-versa. Dessa forma, é impossível dissociar comunicação, mobilidade, espaço e lugar. Nesse cenário, o autor esclarece que, com o advento das mídias móveis, a exemplo de smartphones, laptops, tablets, notebooks, ampliam-se as potencialidades de consumo, produção e distribuição da informação, com a força da mobilidade física (LEMOS, 2009).

Com a emergência de toda essa mobilidade informacional, temos a possibilidade de

enviar mensagens, conversar no WhatsApp, escrever em nossos blogs, o que era impossível no mass mídia, caracterizado como um modelo informacional distribuidor de mensagens, a exemplo da web 1.0. Com o advento da web 2.0, nós temos um novo formato para a circulação das informações, em que a livre criação, o compartilhamento de informações, o trabalho colaborativo e a autoria são destaques. Nesse contexto cibercultural, devemos pensar para além do espaço da sala de aula como mais uma referência onde se aprende a utilizar informações disponibilizadas nos meios de comunicação de forma crítica e seletiva, superando a visão de que só nesse espaço se constrói o conhecimento.

Nessa conjuntura, a cibercultura, caracterizada anteriormente, tendo como base a mobilidade e a ubiquidade, abrem infinitas possibilidades para práticas docentes *online*, permitindo aos sujeitos mais movimento, em qualquer tempo e em qualquer lugar, produzindo novos conhecimentos e informações. Isso desafia aos docentes novos arranjos formativos sintonizados com esses princípios.

Os aspectos expostos acima indicam a necessidade de uma reflexão sobre a formação do professor em contextos *online*, pois temos percebido uma série de iniciativas de formação docente na internet, utilizando-se dos ambientes virtuais de aprendizagem. Essas propostas educativas que utilizam basicamente os meios telemáticos são caracterizadas por Moran (2003) como educação *online*.

Para Santos (2005), o conceito de educação *online* está diretamente ligado ao desenvolvimento da cibercultura, por possibilitar: a convergência de mídias, os encontros entre diferentes pessoas afastadas geograficamente, a vivência da interatividade, a aprendizagem colaborativa e os processos de comunicação síncronos e assíncronos. Para essa pesquisadora, todo o potencial da educação *online* diferencia-se das práticas convencionais de EaD, que têm como foco principal a autoaprendizagem. A autora ressalta que essa perspectiva é reducionista, por não propiciar a dialógica entre os sujeitos, centrando-se apenas na resolução de atividades propostas no material do curso e na posterior entrega ao professor-tutor.

Desse modo, visto que as práticas formativas no contexto da cibercultura e em especial na educação *online*, potencializadas pela mobilidade, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando aos sujeitos envolvidos uma participação mais ativa nas dinâmicas formativas desencadeadas, tais como o prolongamento dos tempos de discussões, a liberação do polo de emissão, a ampliação da fronteira entre o virtual/presencial e a continuidade das discussões sobre a docência e os desafios vivenciados na educação básica, destacamos a importância de investigarmos essas práticas no Pibid.

1.6 PROBLEMA, QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS

O problema desta pesquisa partiu da identificação da minha experiência profissional com a formação inicial de professores, de diferentes desafios que a escola de educação básica vivencia na contemporaneidade e das implicações desses na formação dos professores que nela irão atuar. Destacamos na escola a lógica da repetição, dos currículos lineares, o modelo transmissivo de conhecimentos, os altos índices de evasão e repetência, a reprovação dos estudantes, os baixos índices de proficiência em leitura e escrita, além das questões da indisciplina, evidenciando a urgente articulação entre as pautas da educação básica e as práticas de formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência. Evidencia-se também que na formação inicial, principalmente no curso de Pedagogia, apesar dos avanços nas legislações vigentes, prevalece ainda uma concepção de formação baseada no modelo da racionalidade técnica distante em relação ao mundo do trabalho, revelando, desse modo, a clara desarticulação entre as universidades e escolas, predominando um discurso aplicacionista em que se deve sobrepor conhecimentos teóricos sobre a prática, sem reconhecer nela um estatuto epistemológico próprio.

Sabemos que a maioria das práticas docentes nas universidades estão pautadas em um modelo comunicacional um-todos, baseado na pedagogia da transmissão, revelando, portanto, uma formação academicista e instrucional. Tal realidade aponta a importância de compreendermos a mutação contemporânea do saber cada vez mais evidente na sociedade atual, afirmando que a maioria das competências adquiridas no início da formação estarão obsoletas no fim da carreira (LÉVY, 1999). Esse cenário coloca em questão o desafio de construirmos propostas voltadas para a iniciação à docência que provoquem nos estudantes a troca de saberes, a aprendizagem constante e a construção de novos conhecimentos, atitudes e valores, desafios postos na configuração da sociedade atual. Essas incitações explicitadas anteriormente indicam a importância de inserirmos em programas de formação de professores, a exemplo do Pibid, propostas de educação *online* como algo urgente e necessário, pois os mesmos precisam experimentar diferentes interfaces, que nascem com o movimento contemporâneo da tecnologia, aprendendo com a não linearidade do meio digital, com a conectividade e mobilidade e a abertura a múltiplas manipulações proporcionadas pelas tecnologias, abrindo espaços de uma comunicação interativa, e do trabalho colaborativo e reflexivo entre os bolsistas ID.

Diante dessas lacunas e pela complexidade posta pelo Pibid, buscamos articular um desenho didático do programa em sintonia com os pressupostos da Educação *online*, requerendo a compreensão de novas práticas catalizadoras de desenvolvimento profissional na Iniciação à

Docência. Isso, numa conotação de evolução e continuidade, em sintonia com a sociedade contemporânea, traz como uma de suas marcas principais a mutação do saber e a utilização das TIC e suas diversas possibilidades de interação e colaboração em rede, ao mesmo tempo em que dialogamos com autores que se debruçam sobre pautas importantes, como: a reflexão, a interação, o trabalho colaborativo, a vida dos professores e o que lhes falta em termos de aprendizagem.

Tais desafios nos conduziram a uma investigação inspirada nos pressupostos da pesquisa-formação na cibercultura, que apresenta como fundamento a importância de o pesquisador vivenciar reflexões sobre o processo formativo juntamente com os membros do grupo. Sendo assim, a pesquisa-formação proporcionará ao pesquisador vivenciar um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. Nesse sentido, os bolsistas de iniciação à docência, ao se tornarem pesquisadores reflexivos, vivenciarão o movimento permanente de questionamento e aprofundamento, compreendendo melhor o contexto em que estão inseridos.

Assim, durante todo o processo de vivência como coordenadora/pesquisadora do Pibid com foco nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tendo como base a problemática delineada, formulamos as questões de pesquisa apresentadas a seguir.

- Como acontece a formação para o desenvolvimento profissional no contexto de iniciação à docência quando o bolsista do Pibid participa de propostas de trabalho em contextos da educação *online*?
- Como o Bolsista de Iniciação à Docência (ID) tem enfrentado o início da docência no contexto do Pibid?
- De que forma as marcas deixadas nas narrativas dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) nos diferentes ambientes de aprendizagem evidenciam a ressonância do processo formativo do Pibid nas práticas vivenciadas nas escolas?

Acreditamos que este estudo seja bastante pertinente, pois o trabalho formativo que tem como base atitudes de interação, reflexão e a colaboração podem potencializar o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e com possibilidade de emancipação.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Compreender como a Educação *online* pode contribuir para o Desenvolvimento Profissional na Iniciação à Docência em contextos de pesquisa-formação.

Objetivos Específicos

- Identificar conflitos, dificuldades, crenças, mudanças, aberturas e possibilidades que os bolsistas ID expressam nas narrativas dos diferentes ambientes *online*.
- Entender os dilemas e etnométodos encontrados diante dos desafios vivenciados na prática do professor iniciante.
- Investigar como os dispositivos *online* potencializam práticas de educação na cibercultura.

1.7 APRESENTANDO A TESE

Tecidas essas considerações introdutórias, vale mencionar que esta tese está então dividida em sete seções, nas quais se configuram o marco teórico-metodológico, o desenvolvimento da pesquisa, compreensão dos dados e as considerações finais, a seguir relacionados.

A segunda seção é dedicada à abordagem epistemológica e metodológica da pesquisa-formação na cibercultura, com as reflexões sobre a complexidade, a multirreferencialidade, a fenomenologia e a hermenêutica.

A *pesquisa-formação na educação online* é apresentada na terceira seção, em que discuto os princípios da auto-eco-formação, como categorias fundamentais para pesarmos a pesquisa formação na cibercultura. Apresento também o desenho administrativo e pedagógico do Pibid na UESB de Jequié destacando algumas ações do programa.

A temática *Formação na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional* será abordada na quarta seção, como um processo individual e coletivo que se realiza no local de trabalho do docente. Apresento as óticas e os conceitos que se modificaram durante a última década, tendo em vista a identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros nestes novos cenários de ensino e aprendizagem que abrangem vários domínios

educativos e perpassam a formação de professores em ambientes de aprendizagem colaborativa. Ressalto, ainda, as características inerentes ao início da carreira.

Na quinta seção, abordo o *Ciber Ateliê Formativo*, em que faço uma descrição detalhada do campo, de modo a explicitar o desenho didático do Pibid e dos ambientes de aprendizagem online: Moodle, Facebook, Blogs e Comunidade de Aprendizagem.

Na sexta seção, enfatizo a abordagem sobre *Formação para o Desenvolvimento profissional em contextos online*, onde analiso os “dados” da pesquisa, ao tempo em que ressalto as noções subsunçoras que emergiram de um complexo jogo entre empiria e teoria, ao longo do processo. Para isso, apresento as falas autorizadas dos sujeitos da pesquisa, para a compreensão do universo desses espaços que mediatizam os processos de comunicação humana, procurando identificar fatores relevantes na aprendizagem e como estes estão implicados na formação, e a funcionalidade do modelo pedagógico para promover a aprendizagem colaborativa.

Por último, na sétima seção, *Considerações Finais*, apresento as reflexões oriundas dos resultados obtidos e analisados na sexta seção.

2 REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresento os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-formação no contexto do Pibid. Trago reflexões epistemológicas da pesquisa-formação, em duas grandes bases: a complexidade e a multirreferencialidade, articulando com a experiência vivenciada no campo da pesquisa.

2.1 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

Compreender como os bolsistas de iniciação à docência se desenvolvem profissionalmente no início da carreira em espaços *online* de formação, requer do pesquisador o rompimento com uma concepção de ciência que relega a uma condição de não verdade toda e qualquer outra forma de conhecimento que não esteja pautada pelo método científico e suas regras metodológicas. O fechamento em hipóteses pré-elaboradas, a ausência de reflexão política sobre a ciência, método universalista, culto a generalizações e metanarrativas e o privilégio de uma epistemologia frente a outras formas de construção do saber são algumas posturas apresentadas por Macedo (2004) que precisam ser superadas na construção de uma ciência em que as pautas humanas sejam estruturantes no embasamento da pesquisa.

Em sintonia com essas discussões, o paradigma educacional apresentado por Moraes (2005) aponta uma visão de ciência com duas distinções fundamentais: a primeira se refere à separação entre conhecimento científico e conhecimento proveniente do senso comum, e a segunda à separação existente entre a natureza e a pessoa humana.

Segundo a autora, com o advento da Idade Moderna, tivemos a reposição do homem como senhor do mundo, em que o mesmo podia transformar a natureza e explorá-la. Observamos, assim, um novo método de investigação científica pautado na descrição matemática da natureza.

A autora cita Descartes, ressaltando que o mesmo deduziu que a essência do pensamento humano está totalmente separada do corpo, visto como coisa externa e constituída de partes mecânicas. Temos aí a dicotomia entre o mundo dos objetos, importante para o conhecimento objetivo, e o mundo do sujeito, um mundo intuitivo e reflexivo, que conhece de outra forma.

Moraes (2005) cita também Isaac Newton e pontua que o mesmo via o mundo como uma máquina perfeita. Para Newton, Deus criou partículas materiais, a força entre elas e as leis

do movimento. Tudo isso funciona como uma máquina governada por leis imutáveis, que controla a natureza e leva a ciência a pressupor a existência do determinismo universal.

Neste enfoque, temos a visão de um mundo-máquina em que, para conhecer, era preciso quantificar. O rigor científico é pautado pelo rigor das mediações. As qualidades inerentes aos objetos não têm valor científico. Para conhecer nessa perspectiva, é preciso dividir, classificar e, somente depois, tentar compreender as coisas em separado.

Não resta dúvida de que o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, dentre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes controladas para a construção de novos saberes e pela presença de um espírito científico de investigação aberto à validação pública do conhecimento.

Entretanto, o paradigma cartesiano, que influenciou de forma marcante a ciência moderna, vem provocando a fragmentação do nosso pensamento e a unilateralidade da nossa forma de ver o mundo. Decorrente desta ótica está a separação do nosso corpo e mente, como aspectos desconectados, a exemplo da medicina tradicional, que não considera as dimensões psicológicas das doenças e suas interferências no corpo.

Moraes (2005) ressalta, também, como consequência do paradigma cartesiano em nossas vidas, a visão antropocêntrica que insiste no predomínio da mentalidade de que o espírito da ciência era servir ao homem, propiciando-lhe condições de domínio sobre a natureza, no sentido de extrair, sob tortura, todos os seus segredos. Um exemplo citado pela autora se refere à economia, pois a maioria dos economistas não reconhece que a mesma é meramente um dos aspectos de todo um contexto ecológico e social, um sistema vivo constituído de seres humanos em contínua interação com os recursos naturais. Há uma cisão entre as políticas econômica, social e ambiental.

Nesse contexto, a criação de novos ambientes de aprendizagem na internet e o desenvolvimento do paradigma emergente requerem de nós repensarmos a abordagem pedagógica e comunicacional nas propostas metodológicas de cursos voltados para a formação de professores. A simples disponibilização de programas visivelmente agradáveis, coloridos, bonitos, com muita animação e imagem, não garantem a participação ativa do aluno, sua interação com os demais colegas e a construção de uma perspectiva pautada na construção do conhecimento e na interatividade (PEREIRA; LUCENA, 2017, p. 81).

Ao rompermos com essa lógica cartesiana, concordamos com a autora, no sentido de pensarmos um outro paradigma em sintonia com novas perspectivas de educação, em que se destaquem o pensamento divergente, a criatividade, a colaboração, a interação e as relações.

2.1.1 Perspectivas do Pensamento Complexo

O pensador Edgar Morin vem estudando este cenário e propõe o rompimento com a concepção de ciência pautada na lógica cartesiana-newtoniana. Ele vislumbra outra forma de lidar com o saber, de maneira aberta e plural. O autor reflete acerca dos fenômenos de forma complexa, multidimensional, portanto, aberta à incompletude e à incerteza.

Diante destes desafios, Morin (2003) nos convida a fazer *Ciência com Consciência*, reatando com a reflexão filosófica, a consciência política, a moral e a ética, na construção do conhecimento. Esse desafio requer uma compreensão mais complexa da realidade, a desconstrução da visão simplista, a reflexão e discussão das experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo. Macedo (2004) ressalta que, para pensarmos sobre a complexidade, é preciso esclarecer que essa não elimina a simplicidade; incorpora a dialogicidade, opondo-se radicalmente às antinomias e simplificações.

Morin (2003) fornece subsídios teóricos importantes para que possamos superar uma visão marginal da complexidade. Afirma o autor que precisamos superar o mal-entendido em conceber a complexidade como uma receita ou uma resposta, ao invés de pensarmos a mesma como um desafio e uma nova motivação para o pensamento. Esse novo impulso requer um esforço de refletir e esclarecer os fenômenos que estão a nossa volta.

Prossegue o teórico argumentando que o segundo grande mal-entendido é pensarmos na complexidade como completude, pois a complexidade incorpora a incompletude, buscando excluir as simplificações.

Macedo (2002) aponta cinco misérias epistemológicas e, ao mesmo tempo, políticas que se cristalizaram nas práticas humanas: a redução/simplificação; as verdades abstratas; as reificações ou naturalizações; as antinomias e a despolitização/dessocialização.

Rompendo com essa visão, Morin (2003) argumenta que precisamos pensar de forma multidimensional, pois os seres humanos são seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, psíquicos e culturais. A complexidade traz como provocação a missão de articular esses aspectos, contradizendo-se a um pensamento simplificante que busca separar essas diferentes dimensões.

Diante dessas ideias, percebemos que o desafio da complexidade não está somente nas ciências humanas, como muitos acreditavam. A própria ciência da natureza, que tem como fundamento a ordem e o determinismo, vive uma crise de explicação.

Conforme Morin (2003),

Atualmente, vemos que existe uma crise da explicação simples nas ciências biológicas e físicas: desde então, o que parecia ser resíduo não científico das ciências humanas, a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação etc., faz parte de uma problemática geral do conhecimento científico (MORIN, 2003, p. 177).

A obra intitulada *A inteligência da complexidade* (MORIN; LE MOIGNE, 2000) revela sete princípios para pensarmos na complexidade de forma articulada e interdependente.

Um primeiro princípio discutido pelos autores é o ***princípio sistêmico e organizacional***, que traz como fundamento principal a ligação entre as partes e o todo. Rompendo com uma visão reducionista da ciência clássica do todo sendo mais do que a soma das partes, observamos a recuperação da ideia de que o todo é menos do que a soma de suas partes, cujas qualidades são inibidas pela organização do conjunto. É nesse aspecto que devemos buscar conectar o micro ao macro, concebê-los de modo relacional, articular subjetividade e objetividade de forma imbricada e não dicotômica e pensar na teoria e na prática como *práxis*.

Nessa perspectiva, o autor propõe insistentemente as ponderações de Pascal: como posso compreender o todo sem compreender as partes? Como posso compreender as partes sem compreender o todo? Logo, o todo não é a soma das partes. É preciso observar os processos de interferências múltiplas. Apresentamos essa reflexão, pois é nessa linha de pensamento que a formação para o desenvolvimento profissional docente deve ser estudado, de forma relacional, articulando teoria e prática, sujeito e objeto, subjetividade e objetividade.

Desse modo, apresentamos uma imagem (Figura 1), a seguir, compartilhada pelos Bolsista ID no grupo do Pibid no Facebook que ilustra um pouco o movimento dessa articulação. A Figura 2, por sua vez, representa um momento de apresentação e discussão de proposta na escola.

Figura 1 - Planejamento Colaborativo na Escola com a participação de bolsista ID, professores supervisores e Coordenação da Universidade



Fonte: Grupo do Pibid no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1397516670518536/>>.

Figura 2 - Apresentação e Discussão da Proposta na Escola Vilma Brito Sarmento



Fonte: Grupo do Pibid no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1397516670518536/>>.

Um segundo princípio apresentado pelo autor é o ***hologramático*** que faz uma crítica à ciência moderna, cuja estrutura predominante está na separação e na disjunção. Esse princípio inspira-se na imagem de um holograma em que cada ponto contém a quase totalidade do objeto que ele representa. Morin e Le Moigne (2000) trazem como exemplo uma célula, ou seja, uma parte de um todo que seria o organismo global, mas o todo está na parte; a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade, assim, estaria em cada indivíduo por meio da linguagem, da cultura, das normas.

Dessa forma, Macedo (2002) resgata a importância

de se trabalhar as realidades humanas como realidades que se afetam no movimento histórico. Significa encontrar interconexões, os entrosamentos que fazem dos objetos antropológicos, objetos hologramáticos, objetos culturalmente fractais, ou seja, cada um constrói um germe na totalidade, dependendo do movimento cultural de suas histórias e de seus contextos (MACEDO, 2002, p. 41).

É nessa visão que a formação para o desenvolvimento profissional deve superar o sentido de fragmentação, retomando as partes num todo significativo, articulando o global e o local, o micro e o macro e a teoria e a prática. A Figura 3, adiante, representa uma experiência de Bolsista ID com crianças, na escola, por meio do método sociolinguístico.

Figura 3 - Bolsista ID Experienciando o Método Sociolinguístico com as Crianças na Escola
Vilma Brito Sarmento



Fonte: Grupo do Pibid no Facebook. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/groups/1397516670518536/>>.

Como terceiro princípio, destacamos *o círculo retroativo*, que traz no seu bojo a ideia de processos autorreguladores, rompendo com a visão de causalidade linear: a causa age sobre o efeito e o efeito sobre a causa. Assim, o anel de retroação (ou *feedback*) possibilita, na sua forma negativa, reduzir o desvio e, assim, estabilizar o sistema.


O *círculo recursivo* é apresentado por Morin e Le Moigne (2000) como o quarto princípio para pensarmos sobre a complexidade. Comunga da ideia de circularidade, em que os produtos e os efeitos são os próprios produtores e causadores daquilo que produzem. Assim, as noções de produto e produtor tornam-se mais complexas e repercutem uma na outra. Morin (2005) afirma, então, que a recursividade é “uma ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz, num ciclo ele mesmo autoconstrutivo, autorganizador e autoprodutor” (MORIN, 2005, p. 74). Como exemplo, o autor suscita o ciclo de reprodução sexual humana que produz indivíduos e esses são necessários para a contribuição do ciclo de reprodução. É preciso que, nessa mesma conjuntura, as propostas de formação levem em consideração a recursão, na qual não existe nem início nem final fixos. Cada final é um novo início.

Como quinto princípio, mencionamos a *auto-eco-organização: autonomia e dependência*. Esse princípio tem como característica principal a noção de que os seres vivos se auto-organizam, se autoproduzem e gastam a energia para salvaguardar sua autonomia. Essa

necessidade faz com que a autonomia e a dependência sejam inseparáveis. No caso dos seres humanos, a sua autonomia se dá em função da dependência relacionada a sua cultura. Daí a importante frase de Heráclito citada por Morin (2000), “Viver da morte, morrer da vida”. Ideias antagônicas de morte e vida ao mesmo tempo complementares. Nessa mesma perspectiva, pensar a formação para o desenvolvimento profissional docente requer propostas que estejam abertas a itinerâncias e errâncias, abertas sempre à autonomia do sujeito.

Em relação aos espaços de aprendizagem *online*, como por exemplo o ambiente moodle, o Facebook e blog, acreditamos que os mesmos não se instituem sem a ação dos sujeitos praticantes e a socialização dos seus sentidos e significados. Dessa forma, a educação *online* se auto-eco-organiza pela interatividade dos autores e suas interfaces tecnológicas. As telas abaixo retratam essa visão, conforme as Figuras 4 e 5:


Figura 4 - Fórum Pesquisa na Educação Básica



Re: Fórum Pesquisa
por *Rosiara Assunção Souza* - sexta, 4 abril 2014, 12:49

Penso que, tanto o pesquisador acadêmico como o professor pesquisador tem sim necessidade de fazer suas pesquisas, nas escolas, mas cabe a eles também levar a solução para os eventuais problemas que surgirem. Não basta apenas que o diretor da escola abra as portas para o pesquisador, e este não retorne com resultados positivos para melhorar a situação.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



Re: Fórum Pesquisa
por *Carmem Brito* - sexta, 4 abril 2014, 15:00

Concordo com Rosiara, quando sinaliza a questão da pesquisa colaborativa entre professores acadêmicos x professores – pesquisadores, entendo que a partir da interação de ambos, iremos romper com muitos paradigmas e usaremos a pesquisa como elemento de transformação que auxilie na melhoria das práticas escolares.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Ambiente Moodle Pibid. Disponível em:
<<http://moodle.uesb.br/mod/forum/discuss.php?d=9803&mode=3>>.

Figura 5 - Comentários no Blog de Samylle



Fonte: Blog da Bolsista Samille. Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com.br>>.

Nas imagens retratadas no ambiente moodle e no blog, percebemos o importante papel da interatividade no sentido de estimular os bolsistas ao debate sobre temáticas discutidas no programa, bem como suas reflexões das vivências na sala de aula. Assim, para que haja auto-organização, é preciso que haja perturbações, desafios, problemas e turbulências que estimulem uma reação do organismo em relação ao seu meio ambiente, onde os efeitos e os produtos são necessários para sua própria causa e produção, que produz uma organização em forma de anel, uma auto-organização recursiva (MORAES, 2005, p. 79).

A **dialógica** é proposta pelo autor como o sexto princípio. Morin e Le Moigne (2000) afirmam que essa categoria está em sintonia com a fórmula heraclitiana, pois a mesma tem a capacidade de unir noções que aparentemente se excluem, porém são indissociáveis num mesmo contexto. Considerando essa ideia, a dialógica diz respeito às trocas e retroações que guiam os seres vivos e, de forma especial, o homem e a sociedade. Essa dialogicidade é o que nos faz manter o aspecto duplo no seio da dualidade.

Por outro lado, Macedo (2002) ressalta que é preciso compreender os fenômenos de forma antagônica e complementar, o que possibilitaria o movimento dialético no seio da unidade organizada. Nas práticas de formação de professores, articular saberes de diferentes campos, unir campos aparentemente contraditórios, como, por exemplo, a teoria e prática, presencial e *online*, significa trazer à tona momentos fecundos que fariam emergir a dialógica como um princípio fundante do pensamento complexo. Essa dialogicidade foi vivenciada no Pibid, principalmente em relação ao desenho didático da proposta, pautada na educação *online*,

que traz como principal fundamento a não separação das atividades presenciais com atividades a distância, pois estar disperso de forma geográfica não significa estar distante, já que o digital em rede possibilita encontros síncronos e assíncronos entre os participantes, como ilustram as Figuras 6 e 7, a seguir.

Figura 6 - Socialização das Narrativas orais na Oficina no Pibid



Fonte: Grupo do Pibid no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups>>.

Figura 7 - Reflexões no Blog sobre as Experiências no Pibid



Minha trajetória como bolsista de iniciação à docência vejo como uma escada, esta representa o caminho a ser percorrido, sendo os degraus os desafios que me são postos no árduo caminho da docência, mas a cada degrau uma nova aprendizagem e um novo olhar, sei que estou no início da caminhada e tudo o que aprendi me ajudará a superar os desafios e servirá de base para minha profissão.

Posso dizer que no início da minha formação houve momentos de dúvidas



Seguir 2
Visualizar meu perfil completo

Arquivo do blog

- ▼ 2016 (1)
 - ▼ Março (1)
 - INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Aprendizagens e desafios.
- 2015 (16)

Supervisoras/PIBID

Socorro Cabral
Maria Lucia
Josiene
Jocelice
Carmem

Fonte: Blog de Jamille. Disponível em: <<http://pedagogasfashion.blogspot.com.br/>>.

Por último, apresento o princípio da *reintrodução em todo conhecimento*. O que se preconiza aqui é a “restauração do sujeito e a constatação de que todo conhecimento é uma reconstrução por um cérebro-mente imerso numa bacia semântica e numa temporalidade generativa” (MACEDO, 2002, p. 30). O autor segue argumentando sobre a importância de operarmos com o conhecimento do conhecimento. Nessa ótica, precisamos sempre nos questionar sobre as certezas, pois a ciência não está acima dos homens. Logo, a formação precisa sempre estar pautada numa visão ética e cidadã em que exista o respeito aos valores sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.

Com base nos princípios apresentados por Morin e Le Moigne (2000), inferimos que o pensamento complexo não substitui certeza por incerteza, sujeito por objeto, teoria por prática etc. Ao contrário, o movimento da complexidade requer a habilidade de um ir e vir incessante entre os fenômenos apontados. É mister ressaltar que, nessa caminhada formativa, nada é excludente; existe a dialógica entre os complementares, concorrentes e antagônicos como ressaltam Morin e Le Moigne (2000, p. 205):

A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Do mesmo modo, utilizamos a lógica clássica e os princípios de identidade, de não-contradição [*sic*], de dedução, de indução, mas conhecemos seus limites, sabemos que em certos casos é preciso transgredirlos. Não se trata, portanto de abandonar os princípios da ciência clássica – ordem, separabilidade e lógica, mas de integrá-los num esquema que é, ao mesmo tempo, largo e mais rico. Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade.

A dinâmica da complexidade está em total sintonia com a noção de estratégia como algo dotado de incerteza e aleatoriedade. Morin (2003) traz um exemplo sobre a arte da guerra, argumentando que esta é estratégica, pois deve responder sobre os movimentos do indivíduo, o que ele pensa e ainda o que ele pensa que pensamos, buscando sempre construir soluções. Daí o nosso desafio em desenvolver as ações, integrá-las e construir esquemas que visem à reunião de certezas para o enfrentamento da incerteza. A vivência dessa dinâmica, na nossa pesquisa, fez-se através da explicitação das problemáticas vivenciadas pelos bolsistas na escola de educação básica e, principalmente, na busca de novas ações, a fim de minimizá-las, ao longo do processo.

Nesse enfoque, o método da complexidade nos desafia a refletir sobre os conceitos sem nunca concebê-los como fechados ou concluídos. Dessa forma, estaremos reatando as articulações entre as esferas separadas, buscando um constante movimento recursivo de

articulação entre o que foi separado e a tentativa constante de busca e compreensão da multidimensionalidade dos fenômenos. Precisamos, nesse raciocínio, substituir compartimentações por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na *práxis* da educação.

2.1.2 Fundamentos da Multirreferencialidade

Em harmonia com a teoria da complexidade, a abordagem multirreferencial traz críticas severas à visão cartesiana baseada na divisão entre espírito e matéria, e a visão positivista, em que o método de observação e experimentação baseia-se apenas nos fatos e suas leis, e pressupõe que o real é palpável, baseado em fatos experimentais. A multirreferencialidade tem como principais pressupostos a pluralidade e a heterogeneidade, partindo de Ardoino (1988),

propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos e teóricos), sobre diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referência distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja heterogêneos (ARDOINO, 1988, p. 24).

Assim, a abordagem multirreferencial estabelece um olhar sobre o humano, tendo em vista a pluralidade, a partir de articulações entre diferentes teorias, desdobrando-se, assim, na edificação de conhecimentos sobre os fenômenos sociais, sobretudo os educativos.

Acredito que essa abordagem mostra-se como uma resposta à complexidade do mundo inerente às práticas sociais, e conseqüentemente, às práticas educativas. Os sujeitos envolvidos nessa rede de complexidade têm o desafio de, em meio a uma série de dificuldades apresentadas no seu cotidiano, tomar decisões.

Macedo (2002) observa que a abordagem multirreferencial, muito mais do que a justaposição de olhares disciplinares, supõe a capacidade de falar várias linguagens e inteligibilidades sem as confundir. Para ele, é importante destacar que essa abordagem não se refere a práticas de complementariedade, da aditividade, ou da necessidade de domínio absoluto, mas sim da consciência das limitações dos diferentes campos do saber, além da necessidade de um rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação.

Coulon (1998), sob a perspectiva teórica de Ardoino (1988), explica que

A questão central na multirreferencialidade é a da heterogeneidade dos olhares que são dirigidos aos fenômenos, aos processos, às práticas, com o objetivo de melhor entendê-los e, eventualmente, dominá-los. Para isso, é preciso

abandonar a ideia, difundida nas ciências em geral, e mais ainda nas ciências antropológicas, de que seja possível explicar os fenômenos estudados com a ajuda de uma teoria única ou baseando-se em um único paradigma. A inteligibilidade dos fenômenos passa pela aceitação do fato de que teorias, às vezes contraditórias, colaboram para compreender o objeto considerado, desde que se tome o cuidado de distingui-las e conjugá-las (COULON, 1998, p. 157).

Nessa análise dos fundamentos da multirreferencialidade, Burnham (1993) nos alerta sobre a tendência de confundirmos a perspectiva multirreferencial com a multidimensionalidade. Ao se fundamentar em Berger citado por Barbier (1992), a autora aponta a seguinte diferença:

a multidimensionalidade remete à ideia de que é possível construir de uma maneira aditiva, ou pelo menos complementar, um conjunto de categorias explicativas correspondentes às variáveis do objeto e que permitem pelo menos de maneira exponencial apreendê-la no interior da sua totalidade (BURNHAM, 1993, p. 8).

Burnham prossegue a explicação, ainda sob os alicerces de Berger, esclarecendo que,

A multirreferencialidade parte da ideia de que o objeto é efetivamente suscetível de tratamentos múltiplos, em função não só de suas características, mas também dos modos de interrogação dos atores [sobre esse objeto] e que esta multiplicidade é radical. Cada abordagem, cada referente é como se fosse o limite do outro [...] É isso, pois, que faz a especificidade da multirreferencialidade, e não a complementaridade, a atividade, a pretensão de uma transparência pressuposta, e de um domínio possível [deste objeto], mas a afirmação de um vazio necessário, da impossibilidade de [se alcançar] um ponto de vista superior a todos [os demais] pontos de vista e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. Há [pois] diversos campos de referência possíveis, nenhum esgota o objeto, nenhum pode, sobretudo, ser reduzido a outro, ou nenhum pode ser explicativo do outro campo (BERGER apud BURNHAM, 1993, p. 8).

Como a perspectiva da multirreferencialidade é um debate recente nas pesquisas em educação, especialmente no Brasil, trazendo certas incompreensões, por romper de forma radical com a visão unívoca da pesquisa a apenas um referencial epistemológico e metodológico, aprofundamos alguns elementos dessa abordagem, visando clarificar alguns de seus pressupostos.

A *pluralidade* é um dos elementos fundantes nessa abordagem epistemológica, pois traz a marca da heterogeneidade como eixo principal na construção do conhecimento. Assim, é

preciso romper com perspectivas que tomam como referência a visão homogênea como uma única referência.

É nessa conjuntura que comungamos com as ideias de Lapassade (1998), que aproxima o trabalho do pesquisador ao do *bricoleur*. O autor inspira-se em Lévi-Strauss, que discorre sobre a bricolagem como “[...] um conjunto sempre infinito de ferramentas e de materiais heteróclitos”. Lapassade (1998) traz um relato de suas investigações sobre a cultura “hip hop” utilizando várias perspectivas de análise sobre o objeto. Daí a importância de o pesquisador estabelecer um conhecimento plural com a realidade em que está imerso, articulando teorias divergentes.

Já Macedo (2004) contribui com o debate, assim afirmando:


A epistemologia multirreferencial abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das práxis, às insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante (MACEDO, 2004, p. 94).

Partindo dessa análise, compreendemos essa abordagem como fundamental nas pesquisas sobre a formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência em contextos *online*, dialogando com as diferenças e com as diferentes referências que vão tecendo o contexto da pesquisa.

Um outro aspecto de relevância para a compreensão da abordagem multirreferencial é a questão da *negatricidade*. Esta apresenta-se como uma resistência ao próprio ato de conhecer do homem, seja ele consciente ou inconsciente. Ardoino (1998) define-a como “a capacidade que o outro possui sempre de poder dismantelar com as suas próprias contra-estratégias, aquelas das quais se sente objeto” (ARDOINO, 1998, p. 68).

Contribuindo com essa análise, Macedo (2002, p. 43) situa a negatricidade como “resistência de qualquer objeto da realidade humana ao conhecimento”. Argumenta ainda o autor que, nessa trama, a objetividade tão pleiteada pelos positivistas lembra uma negação, já que a negatricidade movimenta-se de forma consciente ou inconsciente no ato de conhecer. A Figura 8, a seguir, ilustra essa questão.

Figura 8 - Reflexões de Mariana sobre os Primeiros Contatos na Escola



Primeiramente o que esperar de alunos de 5º ano com idade entre 10 e 11 anos? Pois bem, eu esperava chegar na sala de aula neste dia e encontrar alunos que ao menos soubessem ler e escrever, porém, não foi bem isso que encontrei junto com meus colegas. O choque de realidade da educação brasileira pública, digamos que foi um pouco assustador, pois na sala encontram-se alunos que ao menos foram alfabetizados, mas que teve que passar para esta série por conte do sistema de ciclo que ocorre nas escolas públicas. Deparamos-nos com um grande desafio, onde não nos cabe culpar alguém por essa situação precária na educação do nosso país, nosso primeiro pensamento está sendo procurar formas e métodos que ajude essas crianças a se desenvolverem, principalmente, no

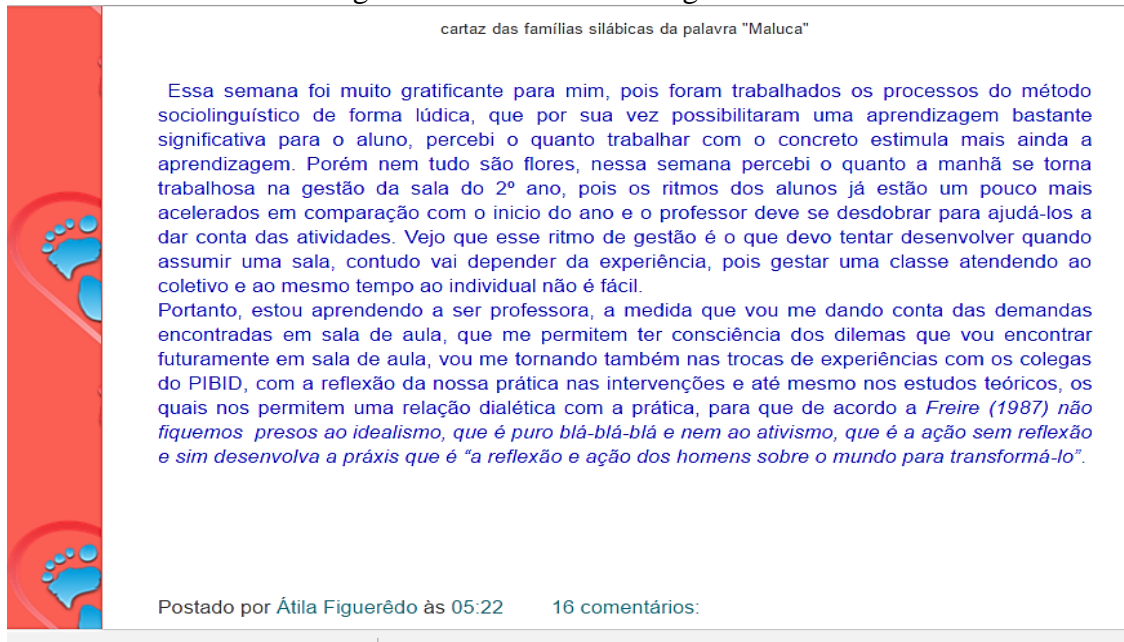
Fonte: Blog de Mariana. Disponível em: <<http://marimemorias.blogspot.com.br>>.

Observamos na fala da aluna, um choque e resistência diante da realidade de uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, em que a maioria das crianças ainda não tinha o domínio da leitura e da escrita. A negatividade revela-se como fundamental na formação para o desenvolvimento profissional, pois expressa-se como resistência ao que está dado. Assim, o homem torna-se autônomo no exercício de dar significado as suas ações, encontrando no diálogo com o outro novas possibilidades de criação.

Percebemos, assim, que essa capacidade de negação é indispensável para que possamos conquistar nossa autonomia e nos autorizarmos nas nossas pesquisas. A negatividade deve contribuir para que as propostas de formação de professores visem sempre à emancipação dos sujeitos envolvidos no processo.

A *alteridade* também é destacada como condição de inegável valor no cenário multirreferencial na configuração de propostas institucionais que possibilitem alterações pelas ações instituintes de seus autores. Na origem da palavra, teríamos o significado *alter*: o outro; e etimologicamente, segundo Macedo (2002), a alteração traz como definição o processo através do qual o sujeito muda, sem perder suas marcas de identidade e as influências sofridas em relação a seus pares. Percebemos nas reflexões do Blog de Átila essa perspectiva de mudança no processo de aprendizagem docente (Figura 9).

Figura 9 - Reflexões no Blog de Átila



Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com.br/>>.

Deste modo, estaríamos pleiteando o acontecimento e a emergência pelas ações instituintes de seus autores. No campo do desenvolvimento profissional docente, essa noção é fundamental, pois nos desafia a criar propostas conectadas com as necessidades dos sujeitos.

Nesse processo de investigação, é necessário que reconheçamos a importância de um olhar múltiplo voltado às questões sociais e educativas, rompendo com a perspectiva cartesiana e reducionista relativa ao conhecimento para darmos enfoque à pluralidade, como ponto de partida de nossas práticas.

Na próxima seção, vamos refletir sobre o método da pesquisa-formação, destacando a importância das narrativas.

3 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA: UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nesta seção apresento os fundamentos teóricos, tendo como base os princípios da auto-eco-formação, como categoria fundamental para pensarmos a pesquisa-formação na educação *online*. Inicio reafirmando as reflexões epistemológicas que embasam a nossa pesquisa-formação, agregando de forma multirreferencial a inspiração dos pressupostos da pesquisa-ação e as discussões relativas à etnometodologia e à abordagem biográfica, dando destaque às narrativas como categoria fundante para compreensão da itinerância dos bolsistas ID, articulando diferentes *temposespaços*. Descrevo, ainda, o desenho metodológico e administrativo do Pibid e a imersão da UESB nessa proposta.

3.1 PESQUISA-FORMAÇÃO: FUNDAMENTOS, INSPIRAÇÕES E PRÁTICAS

Em sintonia com a concepção de ciência, que traz como desafio a superação do paradigma positivista e a emergência da assunção da subjetividade, como fato inerente à composição da realidade estudada, é que optamos pela pesquisa-formação de âmbito qualitativo, que tem como pressuposto central compreender o modo como os sujeitos experimentam e se desenvolvem profissionalmente nas suas experiências, nos diferentes contextos formativos.

Segundo Macedo (2006), faz-se necessário que o pesquisador se coloque no lugar do outro, buscando compreender seu ponto de vista, ou jamais terá acesso aos sentidos e significados no âmbito de qualidade inerente a essa metodologia. Destaca, também, o autor a importância de algumas categorias, como: o desejo, a curiosidade e a criatividade humana, além das utopias e esperanças, desordem e conflito; precariedade e pretensão; incertezas e imprevistos. Percebemos que a elucidação da complexidade não se reduz a conceitos fechados e pragmáticos.

A pesquisa-formação tem como base os pressupostos da pesquisa-ação em Barbier (2002) e dos estudos de formação elucidados por teóricos como Shön (2000), Josso (2004), Zeichner (2002), Nóvoa (1995) e Tardif (2004). Em sintonia com esses autores, inspiramo-nos nas práticas de educação *online* desenvolvidas por Santos (2014a) e S. Pereira (2008).

Motivada pelos pressupostos da pesquisa-formação, destacamos alguns aspectos fundamentais para pensarmos a formação para o desenvolvimento profissional de forma complexa e multirreferencial, através da auto-eco-formação. Para isso, tive como inspiração

nas pesquisas de Macedo (2010), apresentando-nos essas dimensões de forma imbricada. Para o autor, a autoformação está pautada em seres que interpretam, que filtram o mundo e buscam sua reconstrução incessantemente, afirmando não só os aspectos cognitivos contribuem para a construção do conhecimento. Sendo assim, a formação passa a ser uma experiência concreta do sujeito. Observamos nesse debate a importância da construção da autonomia, como o reconhecimento da capacidade que o outro tem de participar, de ter o que oferecer e de decidir.

Para Pineau (1988), a autonomia significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins; isto é, tornar-se sujeito e objeto da formação para si mesmo. Preti (2000) faz-nos pensar em outros significados em relação a essa questão, no sentido de que ter autonomia é ter força para falar em seu próprio nome, podendo, assim, professar um credo, um pensamento e ser autor do seu próprio pensar e do seu próprio agir.

Precisamos, nesse debate sobre a autoformação, ter cautela ao sinalizar a responsabilidade do sujeito individual sobre seu processo formativo. Sabemos que a intensidade de experiências formativas e significativas passa por processos coletivos, sendo fruto de investimento social, encontros e desencontros ao longo da vida. Destacamos que a perspectiva de autoformação, aqui retratada, não é compatível com abordagens individualistas ou de isolamento, ela está em relação, em complemento e em tensão com outros sujeitos.

Em relação à heteroformação, a aprendizagem é um fenômeno relacional, que inclui práticas interativas sempre em conexão com o outro e consigo mesmo (MACEDO, 2010, p. 73). Pensamos, então, que na formação o trabalho colaborativo seja fundamental, pois contribui para o aprender junto, respeitando o pensamento alheio e a convivência com a diferença.

Macedo (2010) enfatiza que a formação, trazendo como pressuposto a dimensão da heteroformação, necessita buscar estratégias de legitimação da heterogeneidade, lembrando dos valores comuns da sociedade e o constante sentido de justiça. Inferimos nesse debate que a heteroformação está em conexão com a autoformação, pois trata-se de aprendizagens que se constituem nas relações e no contato com o outro. Assim, a experiência do sujeito traz a potência de ser formadora.

A ecoformação é a dimensão que está relacionada com o meio ambiente e os sujeitos. Refletir sobre a formação a partir dos pressupostos da ecoformação nos desafia a pensar nossa existência no planeta e no meio ambiente, porque jamais estaremos afastados desse contexto. É um processo em que todos os seres humanos partilham um destino comum.

Uma das inspirações fundamentais, ao pensarmos na pesquisa-formação, são os pressupostos da pesquisa-ação. Para Barbier (2002), na pesquisa-ação, a implicação é condição fundamental no processo de pesquisa, pois é através dela que nos inserimos no jogo do desejo

e interesses dos outros. Nessa conjuntura, o autor argumenta o papel que têm as ciências humanas na interação sujeito e objeto de pesquisa. Assim, destaca-se sempre o trabalho com os outros e nunca sobre os outros. Daí a necessidade enquanto formadores que desenvolvem propostas de educação *online*, tendo como base a utilização das tecnologias digitais, da criação de ambiências com as interfaces que possibilitem aos sujeitos da pesquisa emergirem suas diferentes vozes, autorizando-se na interação com os pares.

Assim, contrapondo-se a uma concepção de ciência neutra e objetiva, que tem como foco as generalizações, previsibilidades, explicação e previsão dos fenômenos, a pesquisa-ação coloca-se como uma possibilidade de pesquisa que tem como foco principal servir de instrumento social. “Os membros do grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo” (BARBIER, 2002, p. 53). Além disso, para o autor, é indispensável, o processo de pesquisa, que os temas trabalhados sejam de interesse dos sujeitos. Esse processo foi incorporado na itinerância de formação do Pibid, onde as temáticas de negociação formação eram escolhidas, debatidas e negociadas com seus membros.

Assim, a formulação das questões de pesquisa nasceu no contexto de trabalho do grupo, no âmbito das reuniões desenvolvidas quinzenalmente e na leitura dos diários *online* produzidos pelos bolsistas, nos quais debatíamos os dilemas vivenciados no programa. Dessa forma, opomo-nos à perspectiva de pesquisa que busca formular antecipadamente hipóteses fechadas, para serem medidas posteriormente por instrumentos padronizados. O trabalho desenvolvido na pesquisa-formação na educação *online*, e de forma mais específica nos diários *online*, possibilitou a socialização das escritas dos bolsistas do Pibid, numa interação todos-todos, e ainda abriu espaço para compartilhar dilemas, angústias, avanços e etnométodos vividos na escola.

Em relação à produção das “informações”, utilizamos dispositivos de pesquisa interativos, como os diários *online*, os fóruns de discussão, as comunidades de aprendizagem, as narrativas das fontes pré-profissionais e o diarismo *online*, construídos no blog, em que o destaque era sempre a perspectiva da dialogicidade dos sujeitos da investigação, opondo-se a uma concepção da pesquisa clássica distante de seus membros. Assim, a transição de práticas pautadas na mídia de massa para uma proposta mais interativa requer o enfrentamento de muitos desafios, tais como a participação e intervenção na mensagem, de forma livre e plural, sem a centralização exclusiva do professor.

Um outro aspecto relevante é a questão da avaliação e da qualidade das informações. Numa pesquisa, é indispensável a retransmissão dos dados aos sujeitos envolvidos, para que

possam analisar a percepção neles contida e, a partir disso, redefinir os problemas e buscar soluções junto ao pesquisador. Esse aspecto na pesquisa do Pibid foi trabalhado de forma densa em todos os dispositivos, nos quais as produções eram socializadas no grupo e avaliadas coletivamente, para reflexão e tomada de consciência do processo de formação. Destacamos, mais uma vez, o importante papel do Diário *online* dos bolsistas, em que suas reflexões eram disponibilizadas nos seus respectivos blogs e comentadas pelos seus colegas, gerando um processo de interação todos-todos.

Sobre a análise e a interpretação dos dados, cabe ao pesquisador socializar com o grupo, buscando sempre uma linguagem acessível a todos, com o objetivo de perceber as suas reações. Sob esse prisma, é de fundamental importância a interação com os sujeitos que irão vivenciar processos formativos em diferentes espaços de educação *online* ou presencial, para se compreender como acontece a iniciação à docência dos bolsistas do Pibid. Faz-se necessário ir a campo, não no sentido de simplesmente “coletar os dados” e levar um referencial teórico totalmente construído; é imprescindível experienciar com os sujeitos da pesquisa – e, conseqüentemente, com os objetos técnicos – suas construções e seus etnométodos.

Surge, a partir disso, a importância dos estudos da etnometodologia como contribuição na pesquisa-formação na cibercultura. A etnometodologia é considerada uma teoria do social, que busca compreender como a ordem social se organiza cotidianamente, tornando-se, assim, a ciência dos etnométodos (MACEDO, 2004, p. 110). Entendemos que fazer pesquisa na cibercultura requer do pesquisador imersão no campo com todos os sentidos, buscando compreender as narrativas e experiências dos sujeitos. Na pesquisa formação, os dados não são coletados, mas produzidos em ato, na ação implicada dos sujeitos da/na pesquisa (SANTOS, 2014a).

Para Coulon (1998), o objeto de estudo da etnometodologia são os procedimentos intersubjetivamente construídos que as pessoas, na sua cotidianidade, empregam para compreender e edificar sua realidade. Nessa trama, cabe destacar as pessoas e a vida ordinária delas, sujeitos que conhecem e atualizam métodos para definir suas situações de ação, ordenar suas atividades, tomar decisões, exibir condutas racionais, regulares, típicas.

Ao citar o fundador da etnometodologia, H. Garfinkel, para quem os atores sociais não são idiotas culturais, Macedo (2004) ressalta que estes pertencem a um contexto de vida social, são dotados de competências diferenciadas se manifestam concretamente por meio de procedimentos e de regras de ação que eles utilizam para orientar-se nas diversas situações sociais. Nas tradições de pesquisa, observava-se que “o ator social não tinha voz nem vez, diante

de posturas teóricas que se queriam quase sempre narcísicos faróis do mundo” (MACEDO, 2004, p. 110).

Nesse sentido, acreditamos que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem conhecimento, criam suas metodologias, planejam suas ações, estando continuamente em um processo de compreensão e construção de suas realidades. Essa perspectiva foi vivenciada pelos bolsistas do programa em nossas reuniões de estudo e, principalmente, nos relatos realizados nos diários *online* e na comunidade de prática. Esses pressupostos da etnometodologia vêm, mais uma vez, refutar a maneira clássica de se fazer pesquisa, que vê os sujeitos como simples objetos pesquisados e o pesquisador como membro distante.

Em um meio que desprezava os etnométodos dos sujeitos da pesquisa como produtores de conhecimentos, Macedo (2004) ressalta a importância da articulação entre etnometodologia e educação, afirmando que elas

fundam um encontro tão seminal quanto urgente face à inércia compreensiva fundada pelas análises “duras”. Pelo veio interpretacionista, os etnometodólogos interessados no fenômeno da educação buscam o tracking dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista através da qual tentam compreender uma situação dada, bem como praticam a filature, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do ator pedagógico, nas suas definições das situações, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos membros é metódica, se apoia em recursos culturais partilhados, que permitem não somente o construir, mas também o reconhecer (MACEDO, 2004, p. 116).

Dessa maneira, a pesquisa-formação na cibercultura, inspirando-se na etnometodologia, mostra as ações cotidianas dos bolsistas ID que não estão registradas nos documentos oficiais. Temas como a relação professor-aluno, a gestão da classe, os dilemas docentes vivenciados no início da carreira, a presença dos pais na escola, o planejamento em grupo e as narrativas nos diários são assuntos fundamentais para os estudos na formação de professores, que, muitas vezes, são analisados de forma generalista e reprodutivista.

Destarte, a pesquisa-formação possibilita aos sujeitos aprendentes um olhar sobre si mesmos ao longo de suas vidas, onde a narrativa é destaque, pois permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Nesse contexto, o estudo pressupõe a abordagem biográfica como olhar epistemológico sobre as experiências dos sujeitos sobre sua formação. Para Josso (2004), o trabalho com a narrativa possibilita a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito em formação, permitindo a reflexão crítica sobre o itinerário

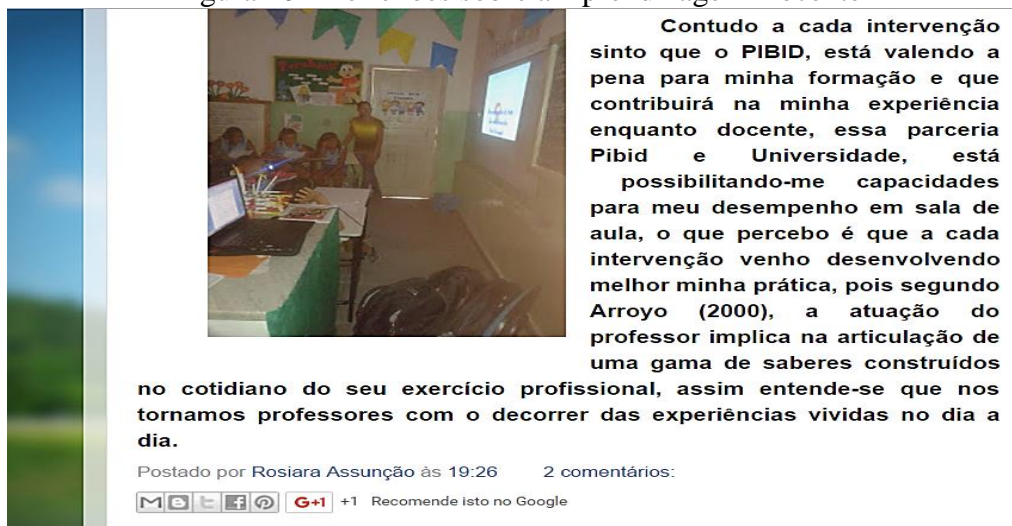
experimental e existencial. Em nossa pesquisa, utilizamos o potencial formativo dos diários *online*, na interface blog, pois o mesmo abre a possibilidade de os alunos exercerem sua autoria, produzindo conhecimento, agregando vídeos, imagens, sons, criando links, além de vivenciarem processos colaborativos e interativos num ambiente aberto à visitação de seus colegas e internautas da rede.

Nesse movimento, o conhecimento de si mesmo não está relacionado apenas à compreensão de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas, sim, à tomada de consciência de que este reconhecimento de si mesmo, como sujeito, permite encarar o itinerário de uma vida (JOSSO, 2004).

No entendimento da pesquisa-formação, a autora infere sobre o choque da gestão da temporalidade sociopedagógica com a gestão da temporalidade socioindividual. Assim, a temporalidade da formação verbalizada e socializada numa narrativa de vida é o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou até mesmo toda uma vida. Daí a importância do seminário *Histórias de Vida e Formação*, tendo como foco a construção de pensamentos sobre si e sobre o outro.

Na mesma linha de Josso, Souza (2008a) destaca a importância de as narrativas colocarem os sujeitos em contato direto com suas experiências de formação, em sintonia com o que cada um vive e das subjetivações construídas ao longo do seu caminho. Ainda para o autor, é importante que os sujeitos reflitam sobre suas aprendizagens, valores, atitudes e formas de sentir, em consonância com suas identidades e subjetividades. Ilustramos esse aspecto com o blog de uma das bolsistas do Pibid, conforme a Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Reflexões sobre a Aprendizagem Docente



Contudo a cada intervenção sinto que o PIBID, está valendo a pena para minha formação e que contribuirá na minha experiência enquanto docente, essa parceria Pibid e Universidade, está possibilitando-me capacidades para meu desempenho em sala de aula, o que percebo é que a cada intervenção venho desenvolvendo melhor minha prática, pois segundo Arroyo (2000), a atuação do professor implica na articulação de uma gama de saberes construídos

no cotidiano do seu exercício profissional, assim entende-se que nos tornamos professores com o decorrer das experiências vividas no dia a dia.

Postado por Rosiara Assunção às 19:26 2 comentários:

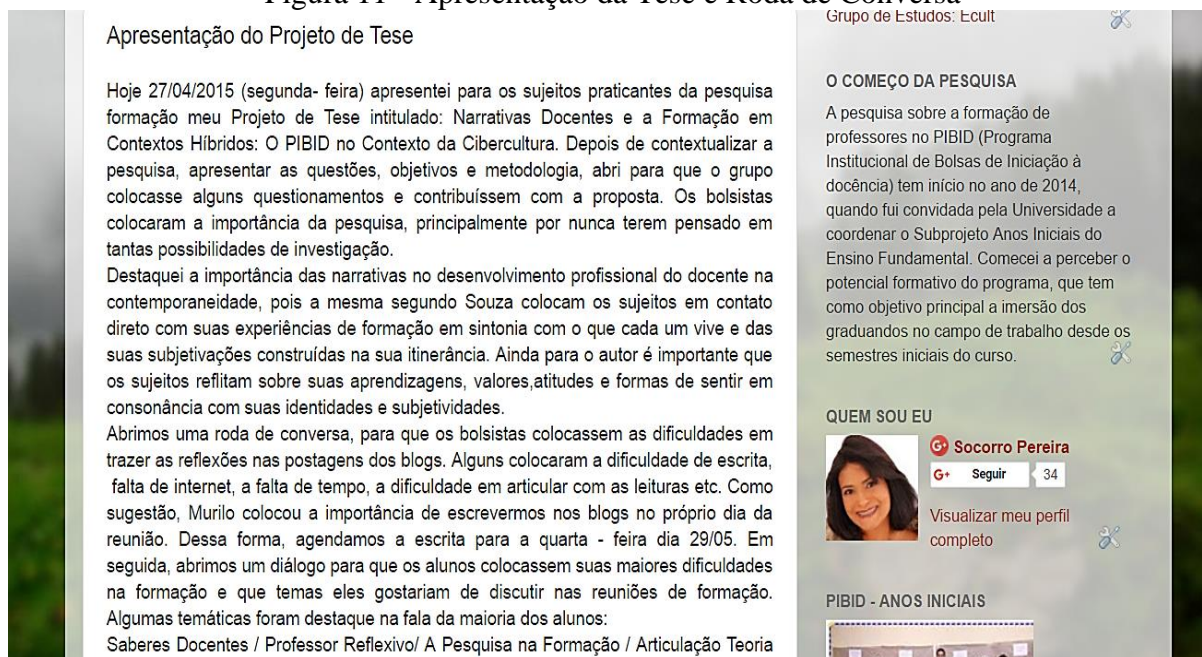
M D T F P G+1 +1 Recomende isto no Google

Fonte: Blog de Rosiara. Disponível em: <<http://historiadevidaemrede.blogspot>>.

Na pesquisa-formação não existe um momento final e único no qual iremos analisar de forma pontual os dados da pesquisa. A análise acontece durante todo o processo de formação, sendo necessário ao pesquisador implicado evitar a dicotomia “teoria e empiria”. Ressalto a importância de o pesquisador estar imerso plenamente em seu campo de pesquisa, vivenciando com os sujeitos uma dialogicidade interessada em toda a inerência. De acordo com Macedo (2004), “Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num produto final aberto”.

Nessa compreensão, faz-se necessário que a formulação da problemática se dê no interior de um problema social e que esteja em sintonia com as preocupações do grupo. Assim, dialogamos com os sujeitos sobre nossos assuntos de pesquisa e abrimos para a discussão coletiva com os bolsistas do Pibid quais problemáticas mais instigavam a sua formação naquele momento. Ouvindo os dilemas explicitados pelos discentes em formação, percebemos algumas temáticas relevantes que precisariam ser aprofundadas e debatidas no processo de pesquisa-formação, dentre elas: os saberes docentes; os dilemas docentes; a reflexão na prática do professor; a pesquisa e a alfabetização nos anos iniciais. Deixamos claro, assim, que a proposta de pesquisa-formação na cibercultura foi sempre compartilhada com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse registro está explicitado no meu diário de campo (Figura 11).

Figura 11 - Apresentação da Tese e Roda de Conversa



Apresentação do Projeto de Tese

Hoje 27/04/2015 (segunda-feira) apresentei para os sujeitos praticantes da pesquisa formação meu Projeto de Tese intitulado: Narrativas Docentes e a Formação em Contextos Híbridos: O PIBID no Contexto da Cibercultura. Depois de contextualizar a pesquisa, apresentar as questões, objetivos e metodologia, abri para que o grupo colocasse alguns questionamentos e contribuíssem com a proposta. Os bolsistas colocaram a importância da pesquisa, principalmente por nunca terem pensado em tantas possibilidades de investigação.

Destaquei a importância das narrativas no desenvolvimento profissional do docente na contemporaneidade, pois a mesma segundo Souza colocam os sujeitos em contato direto com suas experiências de formação em sintonia com o que cada um vive e das suas subjetivações construídas na sua itinerância. Ainda para o autor é importante que os sujeitos reflitam sobre suas aprendizagens, valores, atitudes e formas de sentir em consonância com suas identidades e subjetividades.

Abrimos uma roda de conversa, para que os bolsistas colocassem as dificuldades em trazer as reflexões nas postagens dos blogs. Alguns colocaram a dificuldade de escrita, falta de internet, a falta de tempo, a dificuldade em articular com as leituras etc. Como sugestão, Murilo colocou a importância de escrevermos nos blogs no próprio dia da reunião. Dessa forma, agendamos a escrita para a quarta - feira dia 29/05. Em seguida, abrimos um diálogo para que os alunos colocassem suas maiores dificuldades na formação e que temas eles gostariam de discutir nas reuniões de formação. Algumas temáticas foram destaque na fala da maioria dos alunos: Saberes Docentes / Professor Reflexivo/ A Pesquisa na Formação / Articulação Teoria

O COMEÇO DA PESQUISA

A pesquisa sobre a formação de professores no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência) tem início no ano de 2014, quando fui convidada pela Universidade a coordenar o Subprojeto Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Comecei a perceber o potencial formativo do programa, que tem como objetivo principal a imersão dos graduandos no campo de trabalho desde os semestres iniciais do curso.

QUEM SOU EU

Socorro Pereira
G+ Seguir 34
Visualizar meu perfil completo

PIBID - ANOS INICIAIS

Fonte: Blog de Socorro. Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Como estratégias para a construção dos dados, Macedo (2004) sugere algumas ações fundamentais, apesar de ressaltar que a interpretação se destaca durante todo o processo: a retomada das questões e objetivos da pesquisa; o exame atento e detalhado das informações coletadas, nas quais emergem grandes eixos; nova retomada de reflexão sobre a pesquisa e seus objetivos, observando a saturação dos dados e indicando se os mesmos são suficientes; e a redução fenomenológica, na qual são selecionadas as partes da descrição consideradas essenciais, desprezando-se aquelas não significativas. Posteriormente, procedemos à síntese das unidades significativas que se originam de diferentes fontes de significação e dos vários sujeitos da investigação e, por fim, em meio à leitura interpretativa de dados, teríamos as noções subsunçoras, que vão abrigar analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações.

De forma particular, as noções subsunçoras, conhecidas também como categorias analíticas, são cruciais para a análise e interpretação dos dados da pesquisa, pois elas têm o papel de abrigar, de forma sistemática, as informações que vão emergindo no campo de pesquisa (MACEDO, 2006, p. 138).

Inspirados na nossa itinerância de fazer pesquisa situados no contexto da cibercultura, construímos uma proposta metodológica tomando como base os pressupostos da educação *online* que têm como princípios fundamentais: a interatividade, a colaboração a hipertextualidade e a mobilidade. A colaboração contribui para o aprender junto, respeitando o pensamento alheio, a convivência com a diferença e, sobretudo, a busca de soluções que servirão para todo o coletivo. A interatividade nos desafia a dinamizar a reversibilidade entre emissão e recepção, superando a difusão da mensagem em mão única, dissolvendo-se fronteiras e permitindo aos sujeitos autoria nas suas ações. A hipertextualidade se caracteriza por seu formato não linear de apresentar as informações e pela possibilidade de integração de uma linguagem audiovisual com sons, textos e imagens, potencializando caminhos originais de navegação hipertextual. E a mobilidade possibilitando a construção de práticas pedagógicas que privilegiam a produção colaborativa de *saberesfazer*s que utilizam a cultura e a cidade como *espaçostempos* de aprendizagem.

3.2 O DESENHO METODOLÓGICO E ADMINISTRATIVO DO PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi lançado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), em 2007, inicialmente para as universidades federais, com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da educação pública.

A UESB inseriu-se no programa em 2010, com a finalidade de realizar um plano de trabalho articulado nas licenciaturas, bem como estreitar os laços entre a formação inicial e continuada nas escolas de educação básica dos diferentes municípios. Essa instituição tem três *campi*, instalados nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, oferecendo 47 cursos de graduação, sendo 22 cursos de licenciatura nas áreas de Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras Vernáculas, Letras Modernas, Pedagogia, Ciências Sociais, Teatro e Dança. São oferecidos também 17 cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar disso, esses municípios ainda apresentam um baixo índice de professores que atuam na educação infantil e ensino fundamental com formação em nível superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2012, demonstram que, em Itapetinga, apenas 62,7% dos professores que atuam na educação infantil, 75% do ensino fundamental e 92% do ensino médio possuem nível superior. Jequié é o município que apresenta o menor índice de docentes com nível superior: 35,3% atuam na educação infantil, 58,1% no ensino fundamental e 89,1% no ensino médio. Em Vitória da Conquista, 90% dos docentes do ensino médio possuem curso superior; na educação infantil, contudo, são 45,3% e 73,5% do ensino fundamental.

Os indicadores de rendimento da educação básica são determinantes para que pensemos em avançar no processo de democratização da escola, assegurando aos alunos a permanência e a aprendizagem. Dados do Inep (2012) evidenciam que os municípios de Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié, respectivamente, apresentaram taxas de aprovação de: 75,7%, 85,2% e 77,7% no ensino fundamental e 69%, 75,3% e 71,4 % no ensino médio. Os índices de reprovação foram estimados em: 19,1%, 11,3% e 8,2 % no ensino fundamental e 12,1%, 14% e 14,1% no ensino médio. Já os de abandono foram: 18,9%, 10,7% e 13,5% no ensino médio; 5,2%, 3,5% e 8,2% no ensino fundamental (BRANDÃO, 2014).

Diante desse panorama, a existência do Pibid em Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga, desde 2010, tem possibilitado o conhecimento dessa realidade, mediante articulação dos cursos de licenciatura com as escolas de educação básica. As ações têm possibilitado às equipes do programa tornarem-se protagonistas no processo educacional, fazendo-as refletir sobre problemas e demandas, com base em um referencial teórico e prático, em busca de soluções para superá-los, tanto no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto das escolas.

Em 2014, tivemos a participação de várias licenciaturas no programa, representada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Integrantes do Pibid da UESB - Ano 2014

CAMPUS UESB	LICENCIATURAS	ALUNOS BOLSISTAS	PSS ESCOLAS	PCs UESB
VITÓRIA CONQUISTA	DA Biologia	24	4	2
	Física	42	6	3
	Geografia	24	4	2
	História	42	6	3
	Interdisciplinar	82	15	5
	Letras/Inglês	24	4	2
	Letras/ Português	24	4	2
	Matemática	43	7	3
JEQUIÉ	Biologia	12	2	1
	Dança	10	2	1
	Educação Física	42	6	3
	Interdisciplinar	102	18	6
	Letras	24	4	2
	Matemática	24	4	2
	Pedagogia	64	12	4
	Química	30	6	2
ITAPETINGA	Teatro	22	4	2
	Biologia	10	2	1
	Física	14	2	1
	Interdisciplinar	32	6	2
Pedagogia		42	6	3
Total de Integrantes da Proposta		757	124	52

Fonte: Projeto Institucional do Pibid da UESB (2014).

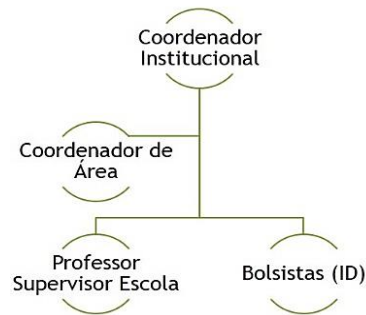
A tabela retrata o quantitativo de alunos, supervisores e coordenadores envolvidos no programa e as implicações que pode refletir nos cursos de licenciatura da universidade, desafiando-nos na implementação de uma proposta articulada com o contexto das escolas da educação básica, no sentido de inserir os licenciandos na cultura profissional, bem como a buscarmos um trabalho articulado com os professores da rede municipal e estadual.

Nesse contexto, o Projeto Institucional do Pibid na UESB traz como perspectiva de trabalho a criação de uma microrrede de ensino aprendizagem-formação, tendo na interdisciplinaridade o princípio que orienta as ações voltadas à dialogicidade, à integração do conhecimento, a fim de gerar novos questionamentos, visando mudanças na realidade educacional, num constante diálogo entre as disciplinas. O projeto institucional tem, também, como objetivo proporcionar uma formação capaz de desenvolver atitudes críticas, autônomas, colaborativas, criativas e comprometidas por parte de todos os envolvidos: bolsistas de Iniciação à Docência (ID), professores supervisores e coordenadores de área (BRANDÃO, 2014).

Com o objetivo de ilustrar melhor as funções descritas, construímos o organograma representado pela Figura 12, a seguir.

Figura 12 - Organograma do Pibid

Organograma das Funções - Pibid



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Conceber um programa de iniciação à docência requer de nós a emergência de construir um novo desenho metodológico de formação para o desenvolvimento profissional, a partir da retomada dos professores experientes na universidade, no sentido de discutirem suas práticas docentes com os licenciandos em início de carreira e os professores-coordenadores de cada curso, para construírem novas formas de ensino-aprendizagem, a partir das carências da escola.

Para que os alunos da licenciatura possam participar do programa, é necessário que passem por um processo de seleção, a qual é realizada por meio de chamada pública elaborada na UESB, em sintonia com o número de vagas aprovadas pela Capes para cada subprojeto e com os critérios estabelecidos na Portaria Capes nº 96/2013. Assim, poderão participar da seleção pela bolsa de iniciação à docência os estudantes que estão matriculados em um dos cursos de licenciatura integrantes da proposta da instituição, desde que: esteja matriculado entre o 2º e 7º semestre em curso de licenciatura; demonstre ter tempo mínimo de dois semestres para integralização do currículo; não possua bolsa de qualquer outra natureza; nem vínculo de estágio não obrigatório; e nem relação de trabalho com a UESB ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto; possua disponibilidade de carga horária mínima de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto e comprometa-se a cumprir o plano de atividades aprovado (BRANDÃO, 2014, p. 8).

De acordo com as exigências delineadas pela Capes, o estudante inscreve-se e é submetido a uma seleção interna, que consiste em prova escrita acerca de problemática educacional definida pela comissão de avaliação e, em seguida, participa de entrevista, presidida pelas comissões de cada subprojeto.

Em relação à concepção pedagógica do curso, as diretrizes delineadas na proposta definem algumas ações que trazem como eixo fundamental a imersão no contexto da escola, sob a supervisão, orientação e acompanhamento dos professores supervisores e coordenadores de cada área envolvida e, em acordo com as ações definidas em cada subprojeto, as quais têm como pressupostos básicos oito momentos interligados entre si, a saber, definidos no Projeto Institucional da UESB.

O primeiro é o **estudo do tipo etnográfico**, momento inicial deste projeto, tendo em vista a importância de, no trabalho pedagógico, compreender a escola não só no que está inscrito no âmbito institucional, mas também nas pequenas ações do cotidiano não documentados. Há fazeres e saberes não encontrados na história oficial da escola e que necessitam ser desvelados, visto que estes interferem no seu dia a dia. Subjacentes a esses fazeres e saberes podem estar os mecanismos de dominação, resistência, opressão e contestação, que se constituem em dificultadores ou facilitadores do processo de aprendizagem.

O segundo são as **rodas de estudo**, organizadas tanto na universidade quanto nas escolas de educação básica, semanal ou quinzenalmente, com o objetivo de aprofundar a leitura e discussão de referenciais teóricos relacionados às temáticas educacionais e específicas de cada área, bem como de analisar e discutir casos didático-pedagógicos e práticas articuladas com a experiência dos professores supervisores e os saberes sobre a escola.

O terceiro é o **círculo de investigação**, desdobramento das rodas de estudo, que acontecerá nas escolas de educação básica, agregando os bolsistas de todos os subprojetos desenvolvidos na instituição e representantes discentes das escolas, após a realização do estudo do tipo etnográfico. Nesses círculos, o material elaborado na etapa anterior, pelos diferentes subprojetos, será apresentado e analisado com a finalidade de, coletivamente, problematizar a realidade e estudar interdisciplinarmente seus achados. Feita a identificação dos temas implícitos e explícitos arrolados nas afirmações de cada área de conhecimento, as atividades no círculo de investigação devem prosseguir com estudos e debates sobre as temáticas, proporcionando aos bolsistas reflexões sobre o conhecimento, ainda que o tema a ser estudado esteja situado no domínio específico de uma área da ciência.

O quarto momento é o **planejamento e elaboração de material didático**, ação desenvolvida sempre de forma interdisciplinar entre as áreas de conhecimento envolvidas neste projeto, em seus respectivos *campi*, tomando como referência os estudos e problematizações realizadas coletivamente no círculo de investigação. Na elaboração dessas atividades, os subprojetos buscarão inovar as práticas de ensino, mudando, alterando o desenvolvimento,

execução, avaliação, estratégias e instrumentos didático-pedagógicos, introduzindo novos modos de atuar, em face de práticas pedagógicas consideradas inadequadas ou ineficazes.

O quinto, **monitoria didática**, é o espaço direto da intervenção dos bolsistas de iniciação à docência sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores de área das diferentes áreas do conhecimento, envolvidas no projeto, nos espaços de sala de aula. Neste momento, a realização das ações delineadas no planejamento emerge como resultado de um trabalho conjunto, isto é, interdisciplinar entre as diversas áreas de conhecimento, de acordo com os princípios teórico-metodológicos delineados em cada subprojeto e em articulação com os saberes sobre a escola, a classe e a experiência do professor supervisor.

O sexto, **elaboração de diários de campo**, são relatos de experiência e relatórios, instrumentos de sistematização e registro das atividades desenvolvidas no projeto pelos bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área. O diário de campo é o instrumento obrigatório dos bolsistas de ID, elaborado semanalmente, no *Moodle* do Pibid UESB, referente a cada subprojeto. Os relatos de experiências serão desenvolvidos pelos bolsistas de ID e professores supervisores, sendo obrigatória a produção de um relato anual. Por fim, os relatórios serão elaborados semestralmente pelos professores supervisores e coordenadores de área.

O sétimo, **encontros nas escolas de educação básica**, compreende a elaboração de ações coletivas entre os subprojetos que atuam em uma mesma escola e/ou articuladas com outros subprojetos para serem desenvolvidas nos intervalos, aos sábados, num determinado período letivo, visando à socialização de atividades produzidas na escola, a ampliação do diálogo com a comunidade. Serão partícipes os estudantes, professores de todos os níveis e modalidades de ensino, funcionários, pais e comunidade do entorno da escola.

O oitavo é a **avaliação**. Trata-se do acompanhamento e replanejamento, atividades que permearam o projeto em todas as suas etapas. O processo avaliativo tem início com as atividades de elaboração do diário de campo, a participação nas discussões no *Moodle* Pibid UESB, elaboração dos relatos de experiências e dos relatórios de atividades desenvolvidos semestral e anualmente.

O subprojeto “Anos Iniciais” integra o Pibid do curso de Pedagogia, que traz outros três subprojetos a destacar: o subprojeto em “Gestão no Ensino Médio”, “Gestão no Ensino Fundamental” e “Educação Infantil”. Cada subprojeto é constituído por professores-supervisores das escolas, um professor-coordenador da instituição e alunos do curso de Pedagogia.

Apresentamos, a seguir, conforme a Figura 13, um organograma, a fim de ilustrarmos melhor as funções acima descritas.

Figura 13 - Organograma do Pibid Pedagogia



Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Destaco a importância dos professores-supervisores da educação básica como coformadores dos futuros docentes. Ressaltamos que a parceria com os supervisores das escolas de educação básica é fundamental na proposta do Pibid, pois o professor compartilha saberes experienciais com os bolsistas de iniciação à docência.

Nóvoa (2009) ressalta a importância de se devolver a formação dos professores aos professores, argumentando que as investigações precisam ser geradas de dentro para fora do campo profissional. Assim, aponta a necessidade do diálogo com os professores mais experientes e reconhecidos. Como o autor, entendo ser indispensável essa parceria, pois é na escola e no diálogo com os outros docentes que se aprende a profissão. O Pibid, inserido nessa perspectiva, promove continuamente encontros presenciais e *online* com supervisores e alunos e busca inserir os bolsistas na cultura profissional.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao selecionar o grupo, procurei privilegiar como interlocutores bolsistas de Iniciação à Docência (ID) que participaram da formação do Pibid no Subprojeto “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Os critérios de escolha foram: 1) os bolsistas cuja primeira experiência de docência tivesse sido o Pibid; 2) alunos que participaram do Pibid durante dois anos de

formação; 3) os que criaram redes de discussões nos diários *online*; 4) os que demonstraram interesse pelo estudo e desejavam dizer algo sobre seu processo de iniciação à docência.

Meus critérios decorrem de vários motivos. Primeiro, uma das razões centrais de ter buscado bolsistas que tivessem sua primeira experiência de docência no Pibid deve-se à compreensão de que esse elemento constitui uma característica central, pois tivemos alunos que já tinham participado de atividades docentes no Programa de estágio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) da Confederação Nacional da Indústria.

Outro critério diz respeito aos alunos que participaram, ao longo dos dois anos, do processo de iniciação à docência de forma ininterrupta. Saliento que tivemos vários bolsistas que, por diferentes razões, precisaram se desligar do programa e ainda outros que chegaram depois do início das atividades.

A seleção ainda se alicerçou na criação de redes de diálogo nos ambientes de aprendizagem e, de forma especial, nos Diários *online* através das narrativas. Os alunos selecionados, além de trazerem suas reflexões para os *blogs* (Diários *online*), interagiam entre si e comentavam nos diários dos colegas.

Por fim, procurei bolsistas que estivessem interessados e desejosos de partilhar suas crenças, experiências, saberes, dilemas e etnométodos e, sobretudo, concepções acerca de suas vivências na iniciação à docência.

Considere também importante trazer as vozes de outros sujeitos, tais como as professoras-supervisoras, a professora-coordenadora e a professora-pesquisadora, as quais, durante todo o processo de formação, interagiram e dialogaram com esses bolsistas. Não utilizaremos nomenclatura e sim o nome dos sujeitos que experienciaram em toda sua plenitude a pesquisa-formação na cibercultura, nesses dois anos de trabalho.

As reuniões com os sujeitos da pesquisa, as oficinas, e planejamento foram realizadas semanalmente na escola e na universidade, tendo como foco algumas ações do projeto institucional e as especificidades de cada modalidade de ensino, a saber: a pesquisa etnográfica, as rodas de estudo, a monitoria didática, o círculo de investigação, o planejamento e elaboração de materiais didáticos, dentre outros. Essas ações visam fortalecer os vínculos entre a universidade e a escola de educação básica, fomentando a produção de conhecimentos e a formação para o desenvolvimento profissional. Nesse cenário, faz-se necessário aprofundar o conceito de desenvolvimento profissional, a fim de compreendermos o delineamento de propostas educativas inovadoras na iniciação à docência na educação *online*. É sobre esse assunto que iremos discutir na quarta seção.

4 FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Esta seção tem por objetivo ampliar a discussão sobre o conceito de Formação para o Desenvolvimento Profissional, situando a importância dessa abordagem teórica no processo de iniciação à docência. Começa abordando uma discussão crítica sobre a racionalidade técnica, para compreender seus pressupostos e fundamentos, objetivando, assim, sua superação. Em seguida, discutimos a formação docente voltada para o desenvolvimento profissional, com definições e características desta concepção. Destacaremos, ainda, as particularidades da fase inicial da docência, por esta ser dotada de características próprias, na qual ocorrem tensões, dificuldades, desafios e aprendizagens intensivas, uma vez que este estudo se ocupa da itinerância de licenciandos que vivenciaram sua iniciação à docência no Pibid.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE BASEADA NO MODELO DA RACIONALIDADE TÉCNICA

Para compreendermos melhor a profissão que estamos sendo desafiados a trilhar, a partir das características do cenário contemporâneo, baseados na flexibilidade, aprendizagem constante e produção de novos conhecimentos, precisamos romper a perspectiva de formação baseada na racionalidade técnica, uma herança do positivismo que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Pérez Gómez (1995) assinala que, no modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Além disso, para o autor, as pautas de investigação na educação, principalmente nos últimos 30 anos, desenvolveram-se tendo como base essa concepção epistemológica da prática. Como exemplos, temos as investigações fundamentadas na perspectiva do paradigma processo-produto, a formação baseada nas competências e a visão de um professor como técnico.

Ao contribuir para a reflexão sobre essa questão e em sintonia com Pérez Gómez (1995), Contreras (2002) afirma que a prática profissional, com base nesses pressupostos, consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. Teríamos, assim, uma ciência aplicada de fora da prática profissional docente, que daria o suporte para o desenvolvimento de procedimentos técnicos e também de diagnósticos dos problemas educacionais, buscando seu

tratamento e eficaz resolução. Segundo o autor, a prática suportaria a aplicação inteligente desse conhecimento, tendo como finalidade encontrar uma solução.

Giroux (1997) denuncia que uma das maiores ameaças aos professores e às escolas centra-se na abordagem da racionalidade instrumental, desdobrando-se em temáticas pedagógicas, a saber: separação de concepção e execução; padronização do conhecimento escolar com o interesse em administrá-lo e controlá-lo; desvalorização do trabalho crítico e intelectual de docentes e estudantes pela primazia de conhecimentos práticos. O autor chama a atenção para a aprendizagem mecânica que, em vez de levantarem tópicos acerca dos princípios que subjazem aos diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias de educação, os discentes, com frequência, preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona”, ou qual o melhor domínio para ensinar conteúdos.

Outro aspecto relevante em relação às racionalidades tecnocrática e instrumental é que estas operam dentro do próprio campo de ensino, contribuindo para a diminuição da autonomia do professor, principalmente quando diz respeito ao desenvolvimento e ao planejamento curricular e ao julgamento e à implementação de instrução em sala de aula. Essa abordagem é chamada por Giroux (1997) *Pedagogia do Gerenciamento*, na qual o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizadas para serem melhor gerenciadas, consumidas e medidas através de avaliação predeterminada.

Conforme análise dos reflexos dessa concepção de racionalidade técnica, Pérez Gómez (1995) alerta que a realidade social não se deixa encaixar em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxionômico ou processual. Ele acredita que o fenômeno educativo não pode continuar a lutar com fenômenos evidentes da prática, tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores.

Sobre o conhecimento pedagógico nessa visão, Contreras ressalta:

O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficazes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino. Os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. Para usufruir de técnicas cientificamente contrastadas, devem pretender as mesmas finalidades nelas estabelecidas (CONTRERAS, 2002, p. 95).

Diante do exposto e em sintonia com os autores, compreendo que os dilemas de sala de aula e as situações problemáticas apresentadas pelos docentes não podem ser generalizados e enquadrados pela técnica e pelas teorias existentes, *a priori*. Nota-se, então, que essa concepção

unilateral e positivista é bastante limitada para a ação de um profissional que vivencia situações de complexidade e incerteza na profissão, diante da chamada sociedade contemporânea, que traz como marca a aprendizagem constante e a produção de novos conhecimentos.

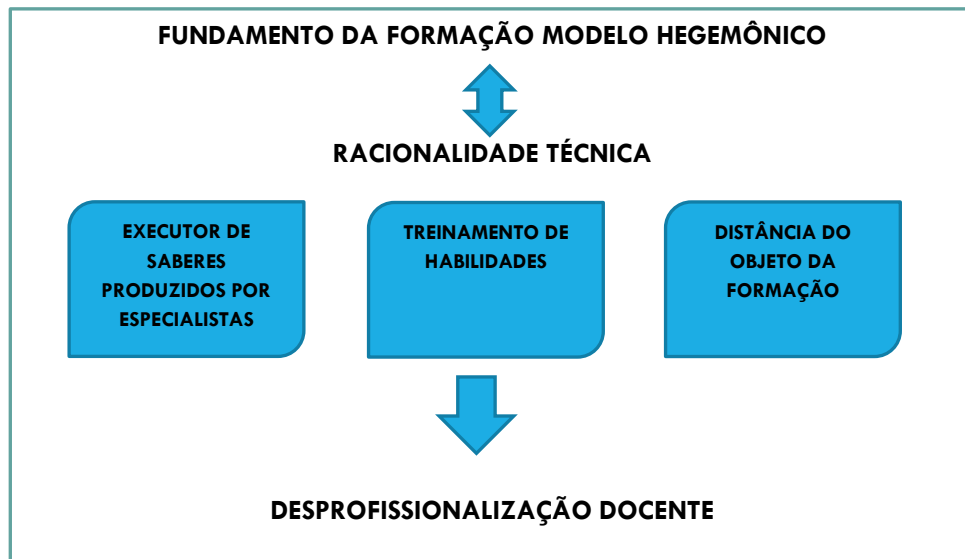
Concordamos com Contreras (2002) quando propõe que a perspectiva do ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, mas sim apenas reprodutiva, dirigida a propagar nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho.

Essa breve análise revela os desafios da profissão docente imersa na sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação. Imbernón (2005), ao situar a profissão numa sociedade em mudança, complexa, diante do alto nível tecnológico e avanço do conhecimento, revela que, além da preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, é fundamental se deter na bagagem sociocultural, nos intercâmbios internacionais, nas relações com a comunidade etc.

Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança, evitando-se uma formação baseada nos pressupostos da racionalidade técnica, em que a transmissão do conhecimento se dá mediante a aplicação mecânica de receitas e intervenções, oferecidas a partir de fora, geralmente pelo grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como por especialistas que assumem funções administrativas de planejamento e controle no sistema educacional. Para a superação dessa visão tecnicista, Imbernón (2005) sugere propostas curriculares, cuja análise sobre a prática docente possibilite a aprendizagem, a interpretação, a compreensão e a reflexão sobre a realidade social.

Todas essas características retratadas anteriormente são identificadas pelo Modelo Hegemônico da Formação (MHF), por desenhar a mistura de tendências próprias da racionalidade técnica e da formação academicista e instrumental (Figura 14). Como argumentado anteriormente, nesse modelo o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos por profissionais das áreas científicas, tendo seu papel minimizado na hierarquia da sua profissão.

Figura 14 - Modelo Hegemônico de Formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O modelo hegemônico apresentado na Figura 15 não é apenas a representação de uma abordagem tecnicista, ele simboliza uma concepção vigente das sociedades capitalistas. Mudar essa forma de entender a formação nos desafia a pensar na sociedade de forma mais ampla, compreendendo as questões econômicas, éticas, políticas e observar atentamente as necessidades dos diferentes grupos sociais, na busca constante de uma sociedade mais igualitária e democrática.

A partir dessas considerações, diante da fecundidade de discussões sobre a profissão docente, e na tentativa de se romper com a perspectiva da racionalidade técnica e da dicotomia teoria-prática, sobretudo no que se refere ao processo de iniciação à docência imerso na formação inicial, optamos pela base teórica do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), pois este demarca uma diferenciação com a ideia de práticas de formação docente que não estabelecem uma relação cotidiana com a cultura profissional, com a reflexão sobre a prática e com a pessoa do professor. Esclareceremos com mais profundidade essa discussão no próximo tópico.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Entendemos que estudar sobre o DPD seja algo relativamente novo, principalmente nos debates sobre a formação de professores, no cenário contemporâneo. Como já inferimos, a sociedade atual traz como marca mudanças constantes relativas à construção de novos saberes

e aprendizagens, o que requer transformações cada vez maiores na nossa formação. Os conhecimentos que forem construídos na formação inicial não serão suficientes para exercermos nossa profissão ao longo da vida.

Diante desse contexto de mudanças, novos desafios foram criados em relação à escola e provocaram fortes pressões nos sistemas educativos, ficando cada vez mais claras as tendências delineadas no início do século XXI. As reformas em ascensão interpelam, de forma específica, os conteúdos e os dispositivos de formação para o exercício da docência. Resumindo, temos a proposição de que, em linhas gerais, o desenvolvimento das sociedades está diretamente ligado à qualidade da educação fornecida, dependendo diretamente da formação daqueles que ensinam. Não queremos dizer, com isso, que os professores têm uma responsabilidade total e irrestrita em relação aos resultados da educação, apesar de compreendemos que nenhuma mudança acontecerá sem que os mesmos assumam a responsabilidade do que fazem e tomem a direção da sua profissionalidade.

Imersos nesse cenário e pesquisando a questão da profissionalização docente no contexto internacional, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) revelam que, nos anos 1980, os Estados Unidos fizeram uma forte crítica às escolas, a partir de dois documentos. Um deles foi o *Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, datado de 1983, alertando sobre o “perigo do amarelo”, que advertia sobre a ascensão do Japão como potência educacional; e o documento intitulado *National Commission Excellence in Education* (NCEE), ao comparar o rendimento dos estudantes americanos com alunos de outros países, mostrando que os alunos americanos estavam com um baixo rendimento, atentando, assim, para uma profunda crise no sistema educacional americano. Paralelo a esses informes, tivemos a publicação da obra *O Professor Reflexivo*, de Donald Schon (1983), criticando a ideia da racionalidade técnica na formação profissional. Outro documento, intitulado *Tomorrow's Teachers do Grupo Holmes*, questiona as faculdades de educação e a formação de professores, por não saberem formar docentes competentes para o exercício de sua função.

Diante das denúncias e em sintonia com a literatura produzida nas duas últimas décadas, e mesmo nos últimos anos, a crítica às faculdades de educação, ao caráter disciplinar dos programas de formação de professores e mesmo ao distanciamento do mundo do trabalho é sistemática. Tanto a nível internacional como a nível nacional, as pesquisas destacam que os professores são mal preparados para assumirem as tarefas relativas ao ensino. Sendo assim, o movimento em prol da profissionalização docente foi uma resposta possível a esse conjunto de críticas, expondo a crise do conhecimento profissional e das próprias instituições encarregadas de formarem os professores.

Colocar em reflexão esse cenário delineado a partir da década de 80, nos Estados Unidos e em países que dependem de modelos de formação norte americanos, faz emergir a discussão sobre o professor como profissional, como ator, agindo com autoria e tomando decisões em situações de urgência a partir das demandas emergentes do seu contexto de trabalho. Dessa maneira, as reformas educacionais teriam que tomar como pauta a formação dos professores, pois não é possível termos um ensino como uma atividade profissional sem profissionalizar os docentes. Essa tendência influenciou de forma direta as discussões sobre a formação no âmbito internacional, sendo considerada um marco de referência das reformas educativas em relação à formação de professores (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 48).

Não pretendemos, neste trabalho, adentrar o debate sobre as profissões e suas referências, nem mesmo citar exemplos de autores que as abordam, já que esses estudos foram realizados pela sociologia e outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, História, Economia etc. Entretanto, faz-se necessário mencionarmos alguns aspectos relativos à compreensão da profissionalização, buscando entender minimamente seu conceito e características.

Imbernón (2005) compreende a profissionalização como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. Segundo o autor, é um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. Ela reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente à melhoria do desempenho do trabalho profissional. A profissionalização é, dessa maneira, um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

Ramallo, Nuñez e Gauthier (2004) acrescentam dois aspectos fundamentais no processo de profissionalização: um interno, que constitui a profissionalidade; e o outro externo, que é o professionismo. Por profissionalidade, entende-se a aquisição dos conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquirindo os conhecimentos próprios da sua profissão, envolvendo saberes disciplinares e também saberes pedagógicos. Em relação ao professionismo, refere-se à reivindicação de um *status* distinto da visão social do trabalho. É a busca constante do reconhecimento das características e qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas no exercício da atividade docente, bem como o reconhecimento e uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

Os dois aspectos acima explicitados, tanto o da profissionalidade quanto o do professionismo, não podem ser considerados noções excludentes e antagônicas. Precisam ser

pensados como processos que se articulam, pois o reconhecimento social não existe sem formalização dos saberes e das atividades, bem como a obtenção de um *status* profissional só será reconhecido a partir do reconhecimento do valor do serviço prestado (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 53).

No bojo de discussões sobre a profissionalização docente, destacamos a ideia de desenvolvimento profissional, que pode ser interpretada sob diferentes perspectivas. Imbernón (2011) nos chama a atenção em relação às diferenças entre formação e desenvolvimento profissional, argumentando que, se considerarmos de forma simplista esta semelhança, estaremos compreendendo o desenvolvimento profissional de forma restrita e esquecendo suas outras dimensões. De acordo com o autor,

Do meu ponto de vista, a profissão docente se desenvolve por diferentes fatores: salário, demanda do mercado de trabalho, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas dentro da carreira docente, e também pela formação permanente que a pessoa vai realizando ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na sua vida profissional. A maioria da formação ajudará esse desenvolvimento para a melhora de outros fatores como (salário, carreira, clima de trabalho, legislação do trabalho...), de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e encontrarmos com o paradoxo de um desenvolvimento cercado de proletarização do professorado, pois os outros fatores não estão suficientemente garantidos por essa maioria (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Nessa ótica, o autor nos propõe pensar que a formação é elemento fundamental no desenvolvimento profissional, mas não é nem o único, nem o decisivo. Ainda sobre este ponto, Imbernón (2011) alerta para o perigo de usarmos a expressão desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, quando se define unicamente como uma atividade e um processo para a melhora das habilidades, atitudes, significados de uma realização atual e futura. Concluimos, assim, que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.

Ponte (1995) propõe-se a discutir sobre o desenvolvimento profissional, afirmando que esta noção é bem próxima da noção de formação, mas que não é equivalente. Ele elenca algumas diferenças sobre formação e desenvolvimento profissional; seus argumentos são fundamentais, na medida em que adverte para o rompimento com a concepção da racionalidade técnica, muitas vezes tão impregnada em “algumas” perspectivas de formação.

Ele traz à baila um aspecto importante, qual seja: o de que a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre por

meio de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, dentre outros.

Outro argumento apresentado pelo pesquisador diz respeito aos conteúdos abordados nos cursos de formação. Muitas vezes (senão constantemente), centram-se em trabalhar naquilo em que o docente é carente; “no desenvolvimento profissional parte-se dos aspectos que o professor já tem mas que podem ser desenvolvidos” (PONTE, 1995, p. 3).

O autor indica também que a formação, em muitos casos, tende a ser vista de forma fracionada, por conteúdos, disciplinas, nos moldes da formação inicial. Por outro lado, acredita o pesquisador que o desenvolvimento profissional possa cair em algum desses aspectos, porém busca sempre a implicação do professor como um todo.

O último argumento apresentado por Ponte (1995) reflete o que já discutimos no tópico relativo à racionalidade técnica, segundo o qual a formação parte, na maioria das vezes, da teoria e não chega a sair dela. Acrescenta ele que, no desenvolvimento profissional, tanto pode partir da teoria como da prática, procurando sempre articulá-las de forma indissociável.

Fiorentini e Crecci (2013) alertam que a expressão formação profissional está pautado numa perspectiva de formar ou dar forma a alguém. Assim, observamos que seria uma ação, principalmente na formação inicial, de “fora para dentro”. Nesse raciocínio, o termo formação está associado a cursos e treinamentos que seriam ministrados por um formador disposto a dotar os formandos de competências e habilidades anteriormente delimitadas pelas instituições e pela sociedade. Outro aspecto importante a considerar no estudo dos autores é que o DPD está relacionado a um movimento de transformação dos docentes envolvidos, sendo, desta forma, inerente à constituição dos mesmos, um vir a ser, um processo de se tornar ao longo do tempo.

As discussões e dimensões ressaltadas acerca do DPD nos estudos de Fiorentini e Crecci (2013) revelam o cuidado que devemos ter com o debate, pois existem conceitos de formação bastante próximos aos de DPD. Como exemplo, Macedo (2010) avança na discussão sobre formação de professores, apontando que a mesma:

É um fenômeno que [se] configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através de suas diversas e intencionadas mediações (MACEDO, 2010, p. 21).

Acrescenta, ainda, que

Formação aqui é percebida como o que acontece a partir do mundo da consciência do ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em

experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem (MACEDO, 2010, p. 29).

A definição apresentada por Macedo (2010) concebe a formação como atividade dotada de sentido, tendo como ator principal o indivíduo, vivenciando um processo de autoformação, pois é o sujeito que aprende, que atualiza o mundo e suas aprendizagens. Sendo assim, o sentido de formação apresentado pelo autor aproxima-se dos pressupostos do desenvolvimento profissional, na medida em que rompe com a concepção tecnicista e traz à cena a importância da experiência formativa, como provocadora de mudança no ser, contribuindo para a produção de sentidos.

Apesar do avanço de Macedo (2010) em relação à temática formação, optamos, neste trabalho, pelos estudos sobre o desenvolvimento profissional, pela ideia de continuidade e de transformação, pela congruência com as práticas contextuais desenvolvidas na escola, principalmente pela orientação, pela mudança e pela articulação com a cultura escolar, além de incidirem diretamente na aprendizagem dos alunos.

Fiorentini e Crecci (2013) destacam que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente na constante participação em diferentes práticas e contextos, com ou sem intencionalidade, possibilitando a melhoria da docência. Fiorentini complementa concebendo o DPD como “um processo contínuo que tem início antes de ingressar a licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, 2008, p. 45).

Em conformidade com estas reflexões, ao ponderar sobre DPD, Day (2001) o concebe como:


[...] todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Esse sentido de DPD traz no seu bojo a complexidade do conceito, como um processo que envolve experiências de aprendizagens formais e não formais, não ficando, assim, restritas


apenas às atividades acadêmicas. O autor considera também a importância da melhoria do ensino e o compromisso constante com uma educação de qualidade dos jovens e das crianças, o que, para nós, é o ponto de partida e o ponto de chegada de uma educação baseada nesses pressupostos.

Esta breve análise deixa claro que o desenvolvimento profissional acontece ao longo de toda a carreira e que, hoje em dia, é um aspecto marcante da profissão docente, articulando processos formais e informais. O professor deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da formação e seu desenvolvimento profissional é, no essencial, decidido por ele. Dessa forma, práticas docentes que invistam em processos interativos, reflexivos e colaborativos com o uso das tecnologias da informação e da comunicação, visam potencializar o desenvolvimento profissional. Na nossa itinerância no Pibid Anos Iniciais, investimos nesses processos, conforme as Figuras 15 e 16, a seguir, visto que através de problematizações instigamos a reflexão sobre o texto disponível para debate e incentivamos o trabalho colaborativo entre os estudantes. Observem que a reflexão apresentada por Mariana é debatida com Jamile e com a supervisora Jocelice, desencadeando processos interativos na discussão sobre a temática em pauta.

Figura 15 - Proposta de debate no Ambiente Moodle



Fórum Pesquisa
 por Socorro Pereira - quinta, 3 abril 2014, 17:09



Olá turma!

Vimos no nosso último encontro algumas reflexões sobre pesquisa e a sua importância na formação de professores. Discutimos algumas concepções de ciência que procuram dicotomizar a relação teoria x prática, todo X parte, simples complexo etc.

O autor Zeichner traz uma excelente reflexão sobre a divisão do professor pesquisado e pesquisador acadêmico.

Após a leitura do texto do autor, questiono:

- Existe separação entre professores - pesquisadores e professores acadêmicos?
- Como os professores acadêmicos vêem os professores - pesquisadores?
- Quais as principais críticas dos professores acadêmicos em relação aos professores pesquisadores?

Fonte: Moodle/UESB.

Figura 16 - Interação entre os alunos

 **Re: Fórum Pesquisa**
por Mariana Santos - quinta, 3 abril 2014, 16:16

Existe sim separação entre professores - pesquisadores e professores acadêmicos e o texto nos mostra a necessidade de eliminar tal separação com objetivo educar professores para serem professores autônomos, práticos e reflexivos. Os acadêmicos veem o professor pesquisador de forma negativa e rejeitada desvalorizando suas pesquisas, porém também existe essa desvalorização por conta dos professores pesquisadores para com os professores acadêmicos. Os acadêmicos criticam a forma dos professores não procurar por meio de suas pesquisas educacional instruir e melhorar suas práticas na escola.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: Fórum Pesquisa**
por Jamile Cardoso - quinta, 3 abril 2014, 17:49

Fica evidente que há uma rejeição dos trabalhos e pesquisas de ambas as partes. E a maior parte dos pesquisadores acadêmicos no decorrer de suas pesquisas no ambiente escolar não procura conhecer as experiências dos professores que conhece melhor a realidade do ambiente pesquisado.

Tenho certeza que a troca de saberes é fundamental para se ter um melhor entendimento e para possíveis resoluções de problemas. Além disso, os pesquisadores da academia não compartilham os resultados das pesquisas com a escola e com os professores, logo a atitude desses professores quando são abordados por estudantes e pesquisadores acadêmicos é de rejeição e não se interessam em participar, pois sabem que não contribuirá para a ajuda-los, o que lhes restam são somente as críticas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: Fórum Pesquisa**
por Jocelice Santos - quinta, 3 abril 2014, 19:44

Concordo com Jamile, quando diz que os professores acadêmicos não procura conhecer a realidade da escola. De mostrando com isso uma falta de conhecimento e entrosamento com esta realidade que muitas vezes é totalmente adversa daquilo que construíram na faculdade.

Por isso que muitos pesquisadores acadêmicos sentem um choque quando vão fazer estagio nas escola desistindo deste ofício.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: Fórum Pesquisa**
por Garvanilda Santos - quinta, 3 abril 2014, 19:50

Fonte: Moodle/UESB.

Ainda acerca do conceito de desenvolvimento profissional, Imbernón (2005) destaca a importância de se investir de forma sistemática e contínua na melhoria da prática profissional, além das crenças e valores do sujeito, tendo como meta o aumento da qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Nesse sentido, alerta-nos o autor para a necessidade de novos sistemas de trabalho e aprendizagens. Importante também o destaque que se dá ao coletivo institucional, ou seja, o desenvolvimento de todos os envolvidos na escola. Perspectivas de trabalho que ampliem os processos comunicacionais, de forma mais colaborativa, potencializam essas práticas.

Os argumentos apresentados pelo pesquisador explicitam uma concepção de desenvolvimento profissional para além da formação, significando o reconhecimento do caráter profissional do professor e a existência de um *lôcus* em que este possa ser exercido. Sendo assim, os docentes devem ser encarados como agentes com capacidade de gerir e planejar os processos de ensino-aprendizagem, além de fazer intervenções nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. A Figura 17 retrata um pouco desse movimento.

Figura 17 - Diário de Campo – Socorro Cabral

Aplicação da Sondagem

A aplicação das atividades diagnóstica tem como objetivo detectar que conhecimentos a criança está construindo e de que forma, Fizemos atividades escritas e atividades orais com a finalidade de avaliar o processo de leitura e de escrita, para tomarmos novas decisões e criar novas atividades de ensino - aprendizagem da leitura e da escrita. Sabemos que a sondagem retrata um certo momento, assim o aluno pode obter um resultado hoje e outro diferente em poucos dias. Cada grupo de 5 alunos realizou atividades nas salas das professoras supervisoras e os resultados foram registrados em fichas especialmente preparadas para esse fim.



Fonte: Blog de Socorro. Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

Outro autor que destaca o conceito de desenvolvimento profissional é Garcia (1999), trazendo a concepção de profissional de ensino e, por isso, esta abordagem evoca a ideia de evolução e continuidade, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada. O pesquisador analisa vários conceitos de desenvolvimento profissional, ajudando-nos a compreender melhor a discussão. A fim de organizarmos didaticamente tais parâmetros, elaboramos o Quadro 1, que se segue.

Quadro 1 - Definições de Desenvolvimento Profissional

CONCEITOS	AUTORES
“O desenvolvimento profissional converte-se numa atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo. O desenvolvimento profissional atual é um assunto de grupos de professores, frequentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola materna”.	Fenstermacher e Berliner, 1985, p. 282
“O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação a mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais”.	Heidman, 1990, p. 4
“O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros”.	Fullan, 1990, p. 3
“A atividade de formação de professores, que responde a uma preocupação constante institucional e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino”.	O’Sullivan, 1990, p. 4

“Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores”.	Sparks e Loucks-Horsley, 1990:234, p. 5
“Implica melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente”.	Oldroyd e Hall, 1991, p. 3

Fonte: Criado pela autora com base nas definições de Garcia (1999).

A partir das definições elencadas no Quadro 1, Garcia (1999) traz uma síntese das dimensões observadas,

As definições que anteriormente apresentamos resumem o amplo âmbito de dimensões que foram destacadas por Howey (1995). Estas dimensões incluem: em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes (GARCIA, 1999, p. 138).

As discussões e dimensões ressaltadas acerca do DPD elucidam aspectos e atitudes de destaque no desenvolvimento profissional. É o caso do trabalho de Darling-Hammond e colaboradores (2009 apud FIORENTINI; CRECCI, 2013), que resalta práticas eficazes de desenvolvimento profissional, a saber: a) ocorrem de modo intensivo e contínuo; b) são conectadas com as práticas docentes; c) o foco de atenção incide sobre a aprendizagem dos alunos; d) são planejadas para atender aos conteúdos curriculares específicos; e) são alinhadas às prioridades e às metas de melhoria do ensino; e f) são projetadas para construir relações fortes entre os professores.

Assim, temos observado que o diálogo proposto pelos autores Fiorentini e Crecci (2013) sintetiza trabalhos nacionais e internacionais e assinala a necessidade da participação plena dos professores, no sentido de construírem as tarefas e práticas relacionadas com seu desenvolvimento profissional, principalmente em relação ao campo de trabalho. Na imagem abaixo (Figura 18), temos um momento significativo de análise dos dados construídos junto aos alunos da escola, buscando compreender o processo de alfabetização dos mesmos.

Figura 18 - Análise dos Dados do Diagnóstico



Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

Avançando na ideia de DPD, Garcia (2009) elenca alguns princípios fundamentais: o primeiro ressalta a importância do rompimento com uma educação transmissiva e a incorporação dos princípios construtivistas de educação, compreendendo o docente como um ser que aprende interativamente e está implicado com as tarefas do ato de ensinar, tais como observação, reflexão e avaliação. Um segundo princípio diz respeito à dimensão de aprendizagem ao longo do tempo. Daí a importância de relacionar os conhecimentos anteriores que os docentes possuem às novas experiências. Conforme o terceiro princípio, seria um processo em contextos concretos, diferente das práticas tradicionais de formação, que não pautam as situações de formação com as práticas em sala de aula. Neste sentido, “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores” (GARCIA, 2009, p. 11). O autor indica como quinto princípio o prático reflexivo, um profissional que detém um conhecimento prévio e que adquire mais conhecimentos, a partir da reflexão sobre sua experiência. A colaboração é concebida aqui como sexto princípio, ainda que possa existir um espaço isolado para as experiências pessoais. Por último, acredita-se que não há um só modelo de DPD e que é viável a adoção de diferentes formatos em diferentes cenários. A Figura 19 ilustra o grupo de alunos do Pibid reunidos para aprofundar estudos referentes à reflexão sobre alguns dilemas vivenciados em sala de aula.

Figura 19 - Comunidade de Investigação



Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

Nesse contexto de estudos, inferimos que o Pibid “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” se insere na perspectiva do DPD. Tratemos então de justificar nossa inferência em relação a essa temática.

A perspectiva do DPD traz como principais características uma formação de dentro para fora da escola; uma vivência plena da docência construída com a profissão; o conceito de professor reflexivo, de ações colaborativas e voltadas para a investigação da prática escolar (em que os sujeitos exploram e problematizam as suas práticas), a partir das demandas da escola; e, sobretudo, a participação dos bolsistas em comunidades de aprendizagem e principalmente o trabalho desenvolvido com práticas de uma comunicação bidirecional pautadas na Ciberultura, tendo como foco a Educação *online*. Acreditamos que tais meios contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, contando com o apoio sistemático de professores-supervisores das escolas, da universidade e também dos seus pares.

Nesse processo de reflexão, constatamos que os docentes constroem a sua profissão ao longo da vida, estando presente uma complexidade de fatores, daí o destaque para o conceito de desenvolvimento profissional como um Projeto de Formação. Nesse contexto, insere-se a formação inicial como exercício da profissão, compreendendo que nessa fase afloram representações sobre a profissão, além dos estudantes irem construindo um estilo frente às demandas do contexto educativo. Pensar a formação inicial integrada ao desenvolvimento profissional, possibilita-nos abandonar a ideia de percebê-la como “bode expiatório” das deficiências do docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 53).

Assim, assumimos, neste trabalho, a terminologia Formação para o Desenvolvimento Profissional, amparada na concepção de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), e de Fiorentini (2008), tendo a formação inicial como um exercício da profissão, com uma ideia de evolução e continuidade, evitando-se, assim, a dicotomia entre formação inicial *versus* formação continuada. Ressaltamos também a importância dos professores estabelecerem uma relação cotidiana com a cultura profissional, com a reflexão sobre a prática e com a pesquisa.

4.2.1 Desenvolvimento Profissional e Processos de Mudança

Ao escrever sobre mudança e desenvolvimento profissional, Garcia (2009) pontua que esses dois aspectos estão intrinsecamente relacionados, na medida em que a promoção da mudança implicará o crescimento como pessoa e como profissional.

Reforçando esse raciocínio, o autor explica que o desenvolvimento profissional é um processo individual e coletivo que deve ser realizado no local do trabalho (a escola), contribuindo, portanto, para suas competências profissionais, através de experiências formais e informais. Para o mesmo autor, são imprescindíveis as atividades de planejamento e todo o caráter intencional envolvido nas propostas. Ele também ressalta a importância que se deve dar às representações, crenças e preconceitos dos docentes, pois irão afetar a sua aprendizagem. Em virtude disto, há a necessidade de fazer emergir essas representações e investir em processos de mudança.

Ao discutir sobre crenças e representações, Pozo (2009) afirma que o conhecimento em ação de professores e alunos seria o resultado de suas teorias implícitas sobre o conhecimento e sua aquisição, refletem na sua forma de organizar e pensar as atividades cotidianas de aprendizagem. A definição das metas e dos métodos de aprendizagem, tanto de professores quanto de alunos, estaria restringida por suas crenças implícitas sobre o que é aprender e os meios formais para promover esta aprendizagem. Para o autor essas crenças não estão articuladas – não se expressam verbalmente, mas, às vezes, são contrárias ao próprio discurso explícito. Para ele, os estudantes têm ampla experiência, por terem entre 15 e 20 anos dedicados à profissão de estudar, que, embora nem sempre seja sinônimo de aprender, gera expectativas e crenças sobre o que devem fazer em cada situação de ensino e aprendizagem (POZO, 2009).

O Quadro 2, adiante, retrata a diferença entre as concepções implícitas e explícitas sobre a aprendizagem, conforme Pozo (2009):

Quadro 2 - Concepções Implícitas e Explícitas sobre Aprendizagem

	TEORIAS IMPLÍCITAS	TEORIAS EXPLÍCITAS
QUAL A SUA ORIGEM?	Aprendizagem implícita, não consciente Experiência pessoal Educação informal	Aprendizagem explícita, consciente Reflexão e comunicação social Educação e instrução formal
QUAL A SUA NATUREZA? COMO FUNCIONA?	Saber fazer: natureza procedimental Função pragmática (tem êxito) Natureza mais situada no contexto Natureza encarnada Ativação automática, difícil de controlar conscientemente	Saber dizer e expressar: natureza verbal Função epistêmica – compreender Natureza mais geral e independente do contexto Natureza simbólica Ativação deliberada, mas fácil de controlar conscientemente
COMO MUDAM?	Por processos associativos e por associação Difíceis de mudar de forma explícita deliberada Não se abandonam e se faz dificilmente	Por processos associativos, mas sobre compreensão e reestruturação Mais fáceis de mudar deliberadamente Mais fáceis de abandonar e substituir por outras

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Pozo (2009).

Os modelos apresentados pelos autores retratam dois tipos de teorias: as implícitas e as explícitas, visto que, no segundo caso, elas são produto de uma educação formal e as concepções implícitas, na maioria das vezes, são aprendidas na ação e não se ensinam, sendo, portanto, fruto de uma educação informal. Por esse ângulo, as teorias implícitas têm uma função pragmática (buscam o êxito e evitam problemas), enquanto o conhecimento explícito tem uma função epistêmica (busca dar significado ao mundo e às nossas ações, para o qual é necessário converter o mundo em um problema, uma pergunta).

Em busca de clarear a conceituação das teorias implícitas, Pozo (2009) apresenta algumas de suas características. São elas: primeiramente, servem para contextos rituais, repetitivos, mas não para situações novas; são encarnadas e mediadas pela forma que nosso corpo se relaciona com o mundo, tendo, portanto, alto conteúdo emocional, pois é algo que conhecemos e sabemos. Elas também se apoiam em um realismo ingênuo. Uma última característica das concepções implícitas deriva de seu caráter inconsciente e encarnado, que afeta as dificuldades para mudar essas concepções em sua natureza automática e não controlada frente às características deliberadas de nosso conhecimento explícito.

Sobre isto, Gess-Newsome (2003 apud GARCIA, 2009) destaca que o conhecimento está relacionado a evidências, é dinâmico, desarticulado de influências emocionais, internamente estruturado e em sintonia com a idade e a experiência. As crenças, pelo contrário,

estão pautadas na sua natureza estática, vinculada às emoções organizadas em sistemas e sem apoio à comprovação. Elas, por terem uma conotação afetiva e valorativa, atuam como filtro de informação que, conseqüentemente, guarda e recupera o conhecimento (GESS-NEWSOME, 2003 apud GARCIA, 2009).

Contribuindo para a reflexão dessa questão, Garcia (2009) identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino. São elas:

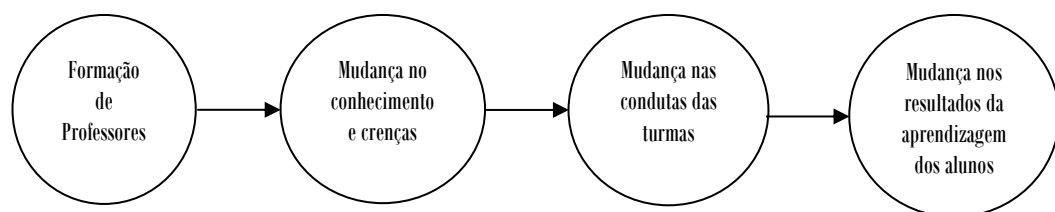
Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem sócio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar. Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola – as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar. Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor (GARCIA, 2009, p. 15).

Nesse processo de análise, ao observar as experiências explicitadas pelo autor, constata-se a importância da reflexão sobre nossas ações e crenças para que possamos mudar. Daí a importância de conhecermos as teorias implícitas, com a finalidade de sairmos do “piloto automático”. É nessa ótica que precisamos criar espaços de reflexão nas propostas de formação de professores, com o objetivo de promovermos uma aprendizagem reflexiva e crítica.

Recuperando a discussão sobre os modelos de desenvolvimento profissional abordados no tópico anterior, destacamos a importância da mudança e seu potencial para provocar transformações nas crenças docentes, influenciando diretamente na melhoria do desempenho dos alunos. Explicitaremos alguns modelos e suas concepções sobre o processo de mudança, conforme apresentados a seguir (Figuras 20, 21 e 22).

I) O MODELO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Figura 20 - Modelo de desenvolvimento profissional docente

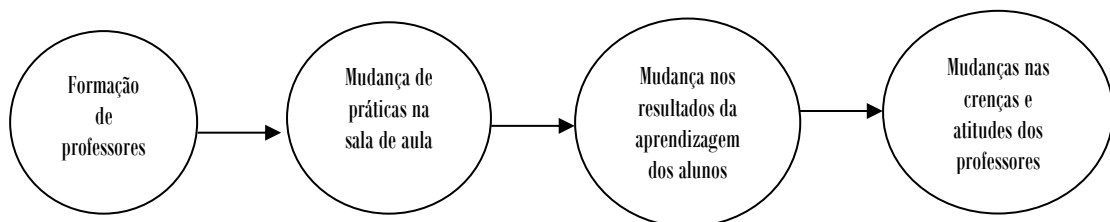


Fonte: Guskey e Sparks (2002 apud GARCIA, 2009, p. 16).

Contrapondo-se a essa concepção, Guskey e Sparks (2002 apud GARCIA, 2009) argumentam que o processo não se dá desta forma. Para eles, as mudanças docentes só acontecem quando os professores comprovam, na prática, a exequibilidade dessas novas práticas que se pretendem pôr em ação. Ainda segundo os autores, mudar as crenças requer tempo e deve se apoiar na percepção de que os aspetos do ensino não serão distorcidos com a implementação de metodologias novas.

II) MODELO DE PROCESSO DE MUDANÇA DOS PROFESSORES DE GUEKEY

Figura 21 - Modelo de processo de mudança dos professores de Guekey

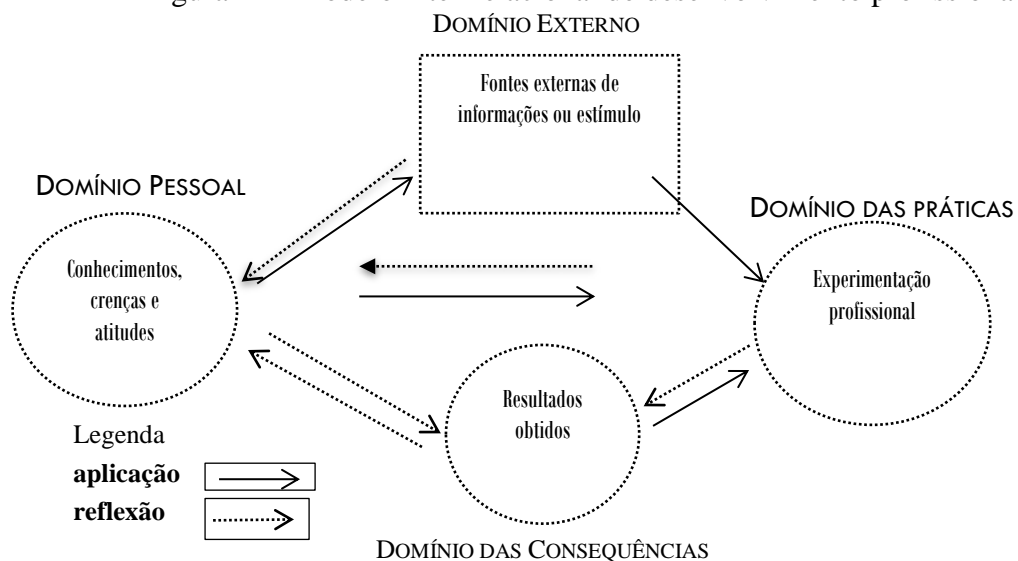


Fonte: Guekey (apud GARCIA, 2009, p. 16).

Por último, autores como Clarke e Hollingsworth (2002 apud GARCIA, 2009) vêm tecendo críticas às propostas anteriores, por acreditarem que apresentam uma perspectiva linear, deixando de lado a complexidade do processo. Contrapondo-se a essas perspectivas, eles propõem um modelo inter-relacional.

III) MODELO INTER-RELACIONAL DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (CLARKE; HOLLINGSWORTH, 2002)

Figura 22 - Modelo inter-relacional de desenvolvimento profissional

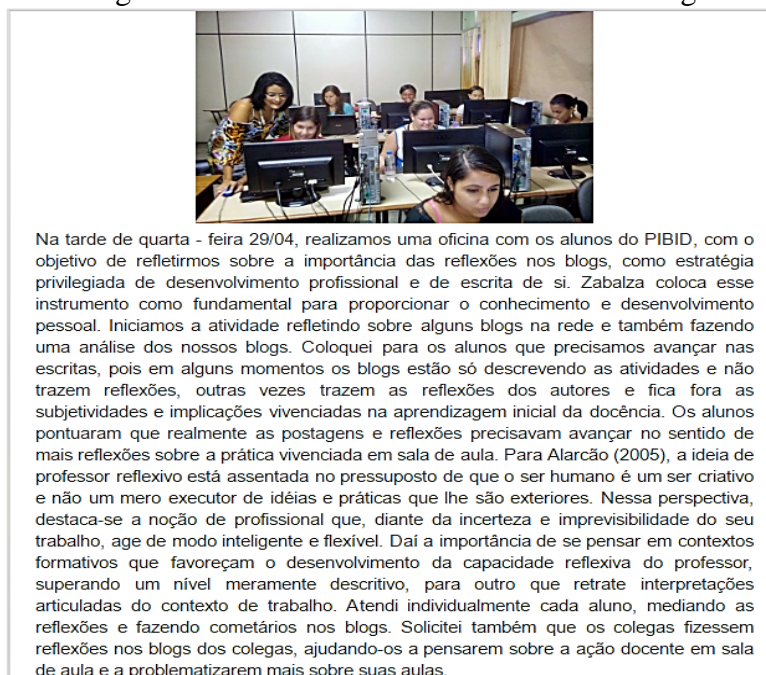


Fonte: Adaptado de Garcia (2009, p. 17).

O modelo inter-relacional rompe com uma perspectiva linear de aprendizagem e aposta na complexidade do processo educativo. Assim, está pautado na mudança através da mediação dos processos de aplicação e de reflexão a partir de quatro âmbitos: domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), domínio das práticas de ensino, consequências nas práticas de ensino e domínio externo.

Outro importante aspecto a ser considerado sobre o sistema de crenças e de mudanças é a concepção desenvolvida por Day (1999), sobre o uso da narrativa, auxilia na localização de valores, crenças e perspectivas que contribuem para informar sobre as teorias e práticas vivenciadas pelo docente. No caso específico do Pibid, solicitamos paulatinamente a escrita das narrativas nos *blogs* dos alunos e a leitura nas comunidades de aprendizagem realizadas quinzenalmente na universidade ou na escola parceira do Pibid, como exemplifica a Figura 23, adiante.

Figura 23 - Trabalho com as narrativas no Blog



Fonte: Blog de Socorro Cabral. Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

Para Souza (2004), a escrita da narrativa tem um efeito formador em si, pois

Coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige. Significa aprender

que a narrativa escrita objetiva trabalhar com o conhecimento experiencial ao longo da vida e as possibilidades formativas contruídas nas experiências vividas (SOUZA, 2004, p. 91).

O movimento de construção das narrativas e consequentemente as reflexões nos *blogs* e nas reuniões foram processos fecundos, por potencializar a formação para o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos. Ressaltamos a importância de dois momentos articulados à escrita das narrativas nos *blogs*: o primeiro, quando a comunidade de aprendizagem em que os alunos narravam, debatiam e ouviam de seus pares os dilemas e etnométodos vivenciados na escola parceira; o segundo, quando colegas, professores-supervisores e o coordenador do Pibid faziam considerações sobre as reflexões realizadas, tecendo, assim, uma rede de colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo.

Diante disso, a criação de mecanismos de DPD a partir da formação inicial é um desafio mais que necessário. No próximo subitem trataremos da importância da reflexão nesse processo.

4.2.2 A reflexão como prática catalizadora de desenvolvimento profissional docente

O processo de iniciação à docência traz como marca principal o corte entre os ideais construídos na academia e o duro contexto da sala de aula, pois é no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra, visto que a mesma é permeada de novas e complexas dificuldades. Assim, é de fundamental importância o resgate da base reflexiva como forma de entender como os estudantes abordam as situações problemáticas de sala de aula.

Para pensarmos sobre a questão da reflexão na formação dos professores, é necessário diferenciarmos a reflexão enquanto adjetivo, um atributo próprio do ser humano, do conceito de professor reflexivo, como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente e que se opõe ao modelo da racionalidade técnica, em que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede a pesquisa científica.

No bojo de discussões teóricas que fundamentam a concepção de profissional reflexivo, destacamos as contribuições de Campos e Pessoa (1998), que resgatam as contribuições de Schon (2000) trazendo as origens de suas ideias em Dewey (1925), que distingue uma ação reflexiva de uma ação rotineira. A ação rotineira é vista pelo autor como aquela marcada pelo impulso, a tradição e a autoridade. Essas ações vão sendo cristalizadas nas instituições de ensino e tornam-se mecanicamente verdades incorporadas pelo grupo de professores. Sem o conflito,

a contestação, essas verdades tornam-se uma realidade passiva e sem problemas, gerando nos educadores um imobilismo pedagógico e político.

Todavia, na ação pautada na reflexão há um entrelaçamento entre a emoção e a razão, ampliando a forma de percepção dos problemas, instigando os docentes a não ficarem confinados a uma única perspectiva, buscando, assim, diferentes alternativas viáveis, até mesmo aquelas com soluções mais distantes.

Dewey (1925) apud Campos e Pessoa (1998), agrega três atitudes fundamentais a ação reflexiva: abertura da mente, responsabilidade e dedicação. A abertura da mente possibilita a disposição de observar e atuar ativamente sobre diferentes pontos de vista, questionando sempre o porquê da realização de determinadas ações. Trata-se de um exercício constante de questionamento sobre suas ações. Quanto à responsabilidade, considerada pelo autor fundamental nesse processo, percebemos o avanço em relação aos objetivos e finalidades, elucidando três questionamentos: O que? Como? e Para quem?, dando ênfase a três consequências: pessoais, acadêmicas, políticas e sociais. Isso é fundamental, pois geralmente os docentes refletem apenas sobre o alcance dos objetivos em sala de aula, esquecendo-se de avaliar as outras dimensões. Por último, temos a atitude de dedicação, pautada numa abertura constante à vivência de situações novas num contínuo exame de seus próprios conceitos, crenças e as consequências. A partir do entrelaçamento dessas três atitudes, articuladas à habilidade de observação e análise, é que o autor concebe o professor reflexivo. Campos e Pessoa (1998) advertem que, apesar das questões políticas e sociais não terem sido abordadas por Dewey, todo o referencial teórico desenvolvido por ele é de fundamental importância para a compreensão dessa temática.

Com inspiração nos pressupostos teóricos de Dewey, que traz como base uma ação reflexiva resultante de situações antagônicas vivenciadas em sala de aula, desafiando-os a indagar sobre situações anteriores, Schon (2000) desenvolve sua proposta de profissional reflexivo, buscando compreender como esses profissionais encaram as situações conflituosas, caracterizadas por situações incertas, instáveis e singulares, que não se resolvem por meio de repertórios técnicos. Para isso, o autor parte de três ideias centrais e entrelaçadas: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Em relação ao **conhecimento na ação**, teríamos a dimensão do saber fazer, inerente a toda atividade humana. Esse saber tem como base um “saber escolar”, compreendido como certo e que os docentes procuram transmitir aos alunos. Além desse saber escolar, teríamos também um conhecimento intuitivo, espontâneo e experimental no enfrentamento de situações do dia a dia. Assim, o conhecimento não vem antes da ação e sim está na ação. Entretanto,

vivenciamos situações em que nos distanciamos das ações que estamos realizando, ou mesmo pensamos sobre as nossas ações, no momento em que estão sendo realizadas, levando-nos à observação, reflexão e posicionamento das ações vigentes. Esse processo de produzir uma pausa para refletir em meio a ação presente, buscando encontrar pistas e soluções para as problemáticas de aprendizagem é denominado pelo autor **reflexão na ação**. Esse tipo de reflexão supõe o elemento da repetição, ajudando o professor a construir um repertório de expectativas, imagens e técnicas que vão servir de base na tomada de decisões. Entretanto, quando vão surgindo novos casos que seu repertório de saberes não dá conta de resolver, o profissional precisa entender esses novos desafios, buscando, então, soluções para resolução dessas problemáticas.

Por último, teríamos a reflexão **sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação**, que diz respeito às análises realizadas pelos sujeitos *a posteori* sobre as características de suas ações. O profissional, portanto, analisaria a sua prática, aplicando instrumentos mais conceituais na busca de uma melhor compreensão e reconstrução da mesma. O autor ainda ressalta que esses processos não são independentes e sim se complementam, na garantia de uma prática racional. Para Contreras (2012), os problemas que demandam atitudes reflexivas dos profissionais são aqueles para os quais não são válidas as soluções já acumuladas em seu repertório de casos. São aquelas situações para as quais não se tem, em princípio, sequer uma forma adequada de interpretá-las, de tal maneira que é necessário entender simultaneamente a situação e modificá-la.

Ao analisarmos o enfoque das contribuições de Schon (2000) sobre a questão da reflexão na prática docente dos professores, destacamos a importância da valorização da prática reflexiva, buscando soluções para as problemáticas, incertezas e indefinições frente a situações novas, desafiando os currículos da formação de professores a implementar ações nessa direção não somente no final dos cursos, mas permeando toda a formação. Esse enfoque teórico ressalta a importância de os docentes produzirem conhecimentos a partir da prática, refletindo intencionalmente sobre ela e problematizando os achados obtidos, tendo por base a teoria, sendo nesse movimento pesquisador da sua prática.

Contudo, autores como Pimenta e Guedin (2002) e Contreras (2012) alertam-nos para o perigo de apropriação de forma acrítica desse conceito, pois o mesmo valoriza o professor como indivíduo, ignorando o contexto institucional mais amplo. Outro aspecto destacado pelos pesquisadores diz respeito à ênfase no praticismo, como se bastasse a prática para a construção do saber docente, além da inviabilidade da investigação nos contextos escolares e a restrição desta nesse contexto. Pimenta e Ghedin (2002) advertem sobre a importância da articulação

com a teoria, pois é esta que dota os docentes de perspectivas teóricas de análise, compreendendo os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como docentes. Uma outra crítica levantada é em relação à hegemonia autoritária, como se a reflexão fosse suficiente para a resolução de problemas da prática. Teríamos também a apropriação de um modismo acadêmico indiscriminado, sem crítica, compreensão e investigação das origens, gerando uma banalização do termo.

Kemmis (1985) e Smyth (1991, 1996, 1987) apud Contreras (2002) criticam a reflexão pautada no individualismo, trazendo à tona a ideia de reflexão crítica, ultrapassando a visão de meditação sobre a prática e avançando na ligação ao questionamento das estruturas institucionais em que os docentes trabalham. Destacam, também, a importância de processos de colaboração no sentido de potencializarem a reflexão crítica.

É preciso que, numa atitude de reflexão crítica, o sujeito coloque-se no contexto de uma ação, no histórico da situação, imerso numa situação social e se posicione diante dos problemas. Daí a importância da sinergia entre a natureza histórica/social e do nosso pensamento e ação nas práticas sociais, como autores sociais nas práticas educacionais (KEMMIS, 1995 apud GÓMEZ, 1995, p. 104-105) nos esclarecem os fundamentos desse conceito.

Para uma melhor articulação entre a prática reflexiva e o compromisso crítico, Kemmis (1995) apresenta-nos alguns elementos:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e a ação nas situações históricas em que nos encontramos.
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisão e na ação social.

Concordando com Kemmis (1995), entendo que pensar a atitude de reflexão no processo de desenvolvimento profissional dos professores requer analisarmos criticamente os contextos sociais e históricos que originam os mesmos, na busca de novas possibilidades de intervenção.

Assim, precisamos compreender esse movimento carregado de valores e experiências humanas, cenários políticos e pautas sociais. Eis o desafio de articularmos os conhecimentos acadêmicos com as pautas concretas das escolas. Práticas pedagógicas em Educação *online* que potencializem narrativas sobre a experiência contribuem para atitudes reflexivas dos docentes. Desse modo, segue o excerto apresentado na Figura 24, em que a Bolsista ID traz reflexões sobre a sua itinerância no Pibid. Destacamos na fala da aluna a necessidade de uma constante busca de aperfeiçoamento enquanto professora, e o aspecto moral do seu trabalho, quando exprime: “Serei responsável em contribuir para a formação humana de cada crianças que por me passar no seu processo de alfabetização”. Vejamos o excerto do blog da estudante:

Figura 24 - Reflexões sobre itinerância no Pibid

Esses momentos além de aprendizagem e conhecimentos proporcionaram-me refletir sobre minha prática docente. Aprendi muito durante todo esse percurso e sei que ainda tenho muito a aprender, que ainda tropeço em muitas coisas, mas depois de participar do PIBID tenho um novo olhar no que se refere a minha formação e mais clareza naquilo que futuramente pretendo atuar. No desenho trago também um símbolo “infinito”, representando a continuidade da minha formação enquanto profissional, o PIBID vem viabilizando a continuação da minha formação. Hoje percebemos a necessidade do educador está em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar cada vez mais para melhor desenvolvermos nossas competências e habilidades nas práticas educacionais. Além disso, percebo a importância da continuação da minha formação não apenas para minha realização pessoal, e sim pelo compromisso que me dispus a fazer na profissão que escolhi. Serei responsável em contribuir para a formação humana de cada crianças que por me passar no seu processo de alfabetização. De acordo com Freire (1980, p. 20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”, nesse sentido, buscarei desenvolver minha prática docente com o propósito de educar um ser crítico e consciente do seu papel na sociedade. Enfim, ao longo desse caminho cada prática realizada e teóricos estudados têm sua importância e contribui bastante para minha formação enquanto “futura pedagoga”. Acredito que todos os conteúdos adquiridos ao longo do percurso servirão como base para uma postura pedagógica capaz de contribuir para uma melhoria no campo educacional.



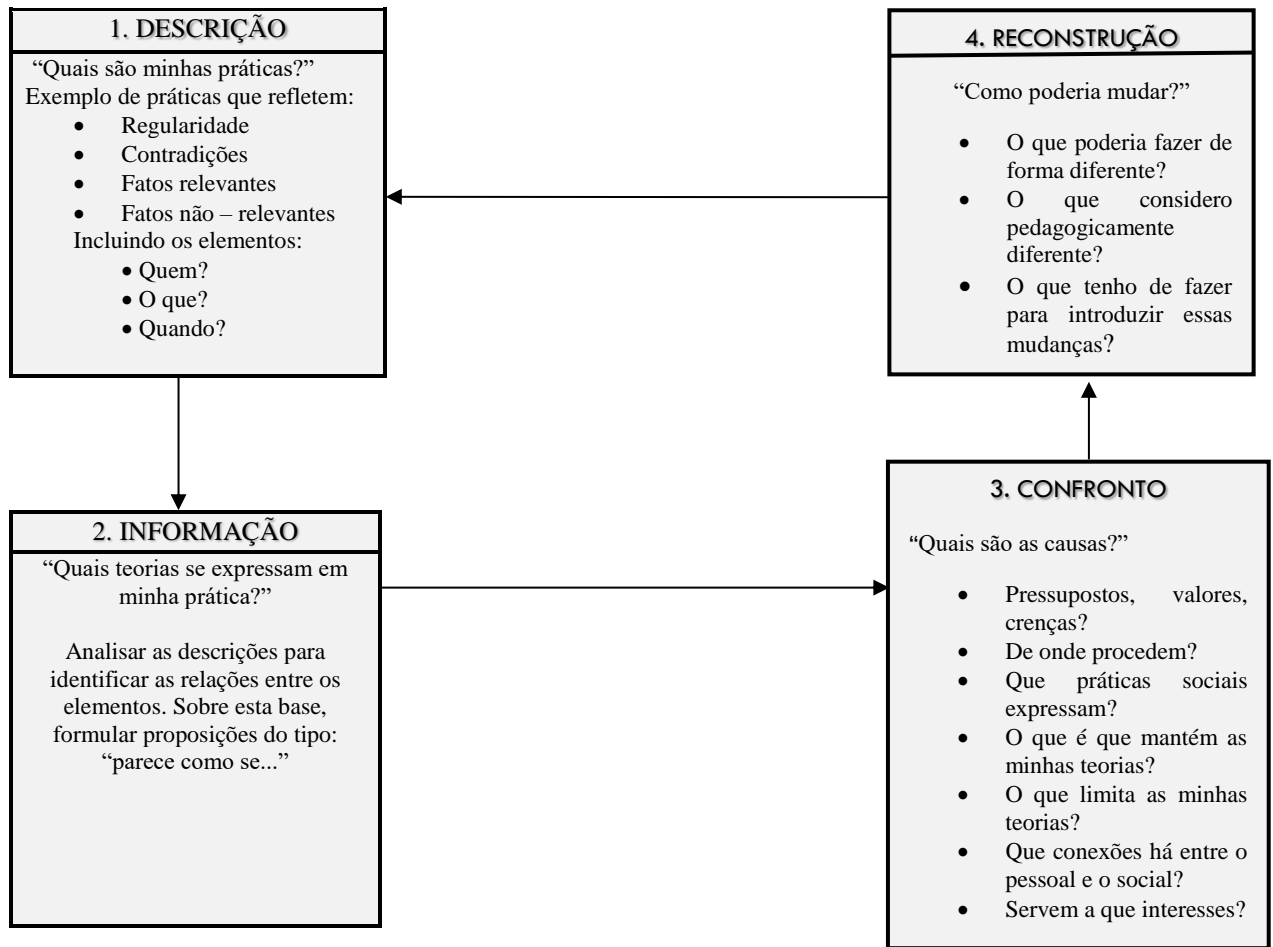
Fonte: Blog de Rosiara. Disponível em: <<http://historiadevidaemrede.blogspot.com/>>.

Dessa forma, a ligação entre uma concepção libertadora de prática de ensino com o processo de emancipação dos próprios professores necessita da abertura de proposta de colaboração entre os docentes, favorecendo, assim, a sua reflexão. A reflexão crítica na qual acreditamos não é aquela com formato de meditação que podem fazer os docentes sobre as suas práticas e as incertezas que estas lhe ocasionam, e sim aquela que supõe “uma forma de crítica” que lhes permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham (CONTRERAS, 2002).

Contribuindo para a reflexão dessa questão, Smyth (1991 apud CONTRERAS, 2002), sugere um ciclo em quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar, conforme Figura 25, adiante, precedidas das seguintes questões:

1. Descrever: o que eu faço?
2. Informar: qual o significado do que eu falo?
3. Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?

Figura 25 - Ciclo de reflexões docentes



Fonte: Smyth (1991 apud CONTRERAS, 2002).

Diante do ciclo de reflexão, compreendemos a importância do questionamento sobre as práticas sociais e históricas, pensando criticamente sobre os significados das mesmas, tomando atitudes diante dos problemas e permitindo, dessa forma, uma reformulação de novas teorias e intervenções no local de trabalho. Assim, a teoria tem papel fundamental no ciclo de reflexão, pois dota os professores de perspectivas de análise para compreenderem os contextos em que estão imersos e, ao mesmo tempo, fazerem intervenções, transformando-os.

Ao avançarmos sobre a questão do papel da reflexão no desenvolvimento profissional docente, encontramos a contribuição de Korthagen (2012), uma vez que desafia-nos a pensar que o ensino não só se orienta pelos aspectos conscientes e racionais, conforme observamos no ciclo de reflexão proposto por Smyth (1991). Vale ressaltar a importância das fontes interpessoais do comportamento docente, dando ênfase muito mais à reflexão sobre os aspectos menos conscientes e/ou não racionais do ensino. Daí o destaque sobre as reflexões do pensar, sentir, do querer e do agir sobre as suas inter-relações. O autor alerta que a focalização sobre as

fontes não racionais do nosso comportamento pode fazer com que as pessoas se sintam desconfortáveis, por ser mais seguro e cômodo pensarmos sobre os aspectos racionais aos quais já estamos acostumados.

Tendo em vista essas reflexões, precisamos pensar em uma perspectiva de formação mais holística, uma visão na qual o profissional e os aspectos pessoais da docência possam ser verificados num sentido mais integrado. Assim, se desejamos incorporar os aspectos mais pessoais da docência na reflexão dos professores, o modelo da cebola nos auxiliará nessa tarefa (Figura 26).

Figura 26 - A cebola: um Modelo de Níveis de Reflexão



Fonte: Korthagen (2012, p. 152).

No modelo da cebola, os docentes podem refletir sobre o ambiente, considerado o primeiro nível, que refere-se ao que você encontra e com o que lida, como, por exemplo, uma classe de estudantes. Em relação à segunda e terceira camadas, a reflexão pauta-se sobre o comportamento docente e suas competências, questionando-se o que se faz. O aprofundamento ganha fôlego à medida que se começa a refletir sobre as crenças subjacentes (quarto nível) e também nas formas como a pessoa percebe a sua própria identidade pessoal e profissional. Por último, temos a pessoa, podendo refletir sobre o seu lugar no mundo, a sua missão pessoal como professor. Esse nível refere-se à inspiração pessoal do professor, aos seus ideais, aos propósitos morais do docente. Justamente nesses níveis mais profundos as qualidades nucleares emergem (KORTHAGEN, 2012, p. 152).

O referido autor ressalta a importância de os docentes tomarem consciência de suas qualidades nucleares, para que possam utilizá-las de forma mais intencional e sistemática. Ressaltamos que assim teremos uma visão de formação para o desenvolvimento profissional mais pautada para questões pessoais do que para uma abordagem baseada na competência. Compreender os níveis mais internos do modelo da cebola é um pré-requisito para uma integração equilibrada do pessoal e do profissional nas questões do ensino.

Destarte, discutiremos com mais acuidade as especificidades da iniciação à docência no cenário de Formação para o Desenvolvimento Profissional como um contínuo, para além da dicotomia formação inicial e formação continuada, a fim de compreendermos as características inerentes a esse processo. É sobre essas temáticas que nos debruçaremos no próximo subtópico.

4.2.3 A iniciação á docência e suas especificidades

Na etimologia da palavra *iniciação*, observamos que seu significado está relacionado ao ato de começar, iniciar algo. Condição daquele que é introduzido em alguma experiência misteriosa ou desconhecida. Acreditamos, assim, que os ‘pibideiros’ (termo utilizado na nossa universidade para caracterizar os licenciandos integrantes do Pibid) são introduzidos no contexto da profissão, passando, portanto, a adquirir conhecimentos relativos à escola e à sala de aula.

Nessa perspectiva, ao analisarmos a literatura internacional que pesquisa sobre professores principiantes, observamos que a mesma possui singularidades, por ser uma fase dotada de tensões e aprendizagens intensivas, na qual os docentes devem adquirir conhecimentos relativos à profissão, além de lidar com equilíbrio emocional. Sendo assim, “a fase de iniciação ao ensino possui características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado” (GARCIA, 1999, p. 112).

Diversos autores, como Huberman (1992) e Garcia (1999), caracterizam esse período da formação profissional como uma etapa de iniciação na carreira docente. Para Garcia (1999),

falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (p. 112).

Sendo assim, observamos que, em diferentes momentos da carreira docente, os profissionais vão enfrentando diferentes dilemas, problemáticas, expectativas e desafios na

edificação de seus conhecimentos profissionais. Para Day (1999), os professores, neste processo dinâmico de desenvolvimento profissional, precisarão mover-se para trás e para a frente, durante sua caminhada, em sintonia com suas histórias de vida, fatores psicológicos e sociais. Situações em que, por exemplo, o indivíduo deve desempenhar novos papéis, mudar de escola ou lecionar em grupos com faixas etárias diferentes, as quais causam perturbações no seu desenvolvimento.

No que concerne ao Pibid, compreendemos que os alunos da licenciatura não estão iniciando a carreira docente, mas estão na fase de iniciação à docência, pois desenvolvem atividades na escola, dispõem de planos sistemáticos de ações orientados por professores supervisores da instituição parceira e da coordenação institucional, vivenciam atividades colaborativas no enfrentamento de desafios comuns da sala de aula, investigam as suas ações, refletem sobre as suas práticas e também têm oportunidades de aprofundamento teórico nas comunidades de aprendizagem, além de interagirem em diferentes espaços *online*, ampliando, assim, locais de debate e reflexão sobre a docência. Deste ponto de vista, acreditamos que esse processo vivenciado pelos pibidianos é, sim, uma iniciação à docência e contribui para seu desenvolvimento profissional.

A portaria da Capes Nº 096/2013 nos ajuda a compreender melhor esta questão, quando apresenta objetivos voltados ao processo de iniciação. Iremos citar alguns que, a nosso ver, estão estritamente relacionados à iniciação à docência. Assim, destacamos alguns objetivos:

III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica.

IV- Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas, docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a identificação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

V- Analisar o processo de ensino e a aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes.

VI – Contribuir para a articulação, teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do Magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Como podemos perceber, a partir dos objetivos expostos, o Pibid tem como principal foco de ação a potencialização da formação inicial de professores, tendo em vista um maior incentivo à docência e também a inserção direta dos estudantes no seu campo profissional,

configurando-se, para nós, como iniciação à docência. Destacamos, também, na elucidação dos objetivos citados, o importante papel designado às escolas que, nessa perspectiva, passam a ser protagonistas junto à Universidade no desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Diante do exposto, é necessário entender a iniciação ao ensino “como uma parte do contínuo processo do desenvolvimento profissional do professor”, conforme García (1999) defende ao trazer no bojo a ideia de evolução e de continuidade, indo além da justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores ou mesmo formação continuada. Isto não ocorre de forma independente e individual, mas imbricado na dinâmica das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Desta forma, o processo de formação é caracterizado como desenvolvimento profissional, por possibilitar aos alunos da licenciatura o início da construção de saberes profissionais, a partir das demandas da escola, além de contribuir para a construção de atitudes necessárias ao desenvolvimento de um ensino pautado na qualidade.

Veenman (1984) caracteriza esta fase como a de impacto com a realidade enfrentado pelos professores que estão sendo iniciados na docência. Esse processo refere-se ao duro choque vivenciado pelos futuros docentes na realidade escolar, indicando, de forma clara, o corte dos ideais que foram construídos na formação inicial e o duro cotidiano da sala de aula, não podendo, pois, circunscrever-se em um período limitado de tempo, por se tratar de um processo complexo e prolongado. No Pibid, esse processo é realizado durante a formação inicial, na qual, diferentemente do que acontece nos cursos de licenciatura, o contato com a prática docente e a escola só acontece no período de estágio.

Muller-Fohrbrodt e outros (1978), citados por Veenman (1984, p. 144), distinguem cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade:

- Percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, as lamentações sobre carga horária, as queixas físicas e psicológicas, tais como cansaço, estresse, angústia e frustrações;
- Mudanças de comportamento: reporta-se a mudanças comportamentais profissionais operadas nos professores e motivadas por pressões externas;
- Mudanças de atitude: inclui as alterações no sistema de crença do professor. Essas atitudes são visíveis, por exemplo, na passagem de uma atitude progressista para uma atitude mais conservadora, que respeita os métodos de ensino;
- Mudança de personalidade: esta categoria se refere às mudanças operadas no domínio da estabilidade emocional e no autoconceito;
- Abandono da profissão: indicador máximo de choque com a realidade. A desilusão atinge tal grau que a única solução é deixar a profissão.

Nesse processo de reflexão, constata-se que é no início da imersão na profissão que os professores questionam a formação que tiveram e/ou estão tendo. Como descreve Muller (1976

apud VEENMAN, 1984), o choque com a realidade pode ser agrupado em dois fatores principais: as causas pessoais e situacionais. Em relação às causas pessoais, poderíamos ter uma escolha equivocada da profissão docente e também atitudes impróprias e inadequadas às características pessoais. As causas situacionais estão relacionadas, por exemplo, a situações inadequadas em ambiente escolar, escassez de material nas escolas, falta de explicitação dos objetivos educacionais, solidão no local do trabalho, além da multiplicidade de tarefas que os docentes teriam que cumprir.

Três fases são consideradas clássicas durante a iniciação à docência, de acordo com o pesquisador Eddy (1971 apud TARDIF, 2004). São elas: a transição do idealismo para a realidade, a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola e a fase de descoberta dos alunos reais pelos professores. A primeira é considerada pelo autor como um rito de passagem da condição de estudante a professor. Na escola, os novatos descobrem que o papel a ser desempenhado por eles é de uma ‘ama-seca’ em meio a um grupo de alunos turbulentos. Teríamos, também, sua inserção em um universo burocrático, que visa regular e rotinizar tanto os discentes quanto os docentes, a fim de que tudo funcione sem embargos. A segunda fase, caracterizada como a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, dá-se na medida em que o grupo informal de professores passa a iniciar os novatos na cultura e no folclore da escola. Eles são claros quanto às normas que devem ser internalizadas, sobretudo a assimilação sobre a hierarquia da instituição. De forma muito rápida, os iniciantes compreendem sua posição na parte mais baixa dessa hierarquia. Questões como a forma de se vestir, assuntos aceitáveis e o comportamento na sala dos professores e na escola são concebidos como um segundo choque com a realidade. Por fim, teríamos a terceira fase ligada à descoberta dos alunos “reais” pelos professores. Os alunos com os quais os iniciantes se defrontam em sala de aula não são aqueles idealizados na formação inicial: estudiosos, sensíveis, dependentes e desejosos de aprender.

Notamos nas características da iniciação à docência citadas pelos autores que os primeiros anos são como um teste, por requererem dos que começam no Magistério a capacidade de sobreviver no contexto escolar marcado pela complexidade, imprevisibilidade, além das características pessoais dos novatos, tornando esse período ainda mais doloroso. Entretanto, apesar dessas características, sabemos da importância do processo de iniciação no desenvolvimento profissional docente, principalmente na formação inicial, haja vista que esta se constitui em uma etapa importantíssima para quem almeja tornar-se professor. É nesse contínuo de tensões, questionamentos, dilemas e reflexões que vamos nos tornando professores.

Autores como Villar Ângulo (1990) apontam algumas características que os professores inseridos em programas de iniciação deveriam ter:

1. Disponham de professores em exercício que colaborem na planificação, desenvolvimento, tomada de decisões e aplicação das atividades de iniciação.
2. Disponham de planos sistemáticos de desenvolvimento profissional, ou seja, que os planos de iniciação sejam institucionalizados, subsidiados pela administração e que façam parte das suas ações na política educativa do seu aperfeiçoamento.
4. Estejam seguros de que a programação para a iniciação se alicerça na realização de atividades centradas na escola, com formatos claramente instrucionais e por sessões.
5. Tenham acesso a programas de iniciação que disponham de recursos materiais e de gestão apropriados. A administração deverá prever a sua convocação e ajuda para que não seja uma atividade não sistemática e voluntarista (VILLAR ÂNGULO, 1990 apud GARCIA, 1999, p. 121).

A síntese das características explicitadas pelo autor está em sintonia com as ações desenvolvidas pelo Pibid, pois o programa traz como uma de suas mais importantes ações a presença de um professor experiente da escola – o professor-supervisor, que tem como principal função inserir os estudantes na escola e na sala de aula, realizando um trabalho de planejamento e colaboração. Assim, percebemos que o professor-supervisor é um possível “remédio” para amenizar o choque com a realidade na escola.

Acerca do papel do supervisor no processo de iniciação à docência, a Portaria da Capes 096/2013 define, no seu artigo 35, os seguintes requisitos:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de dois anos no Magistério na educação básica;
- III – ser professor participante do Projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
- IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

A partir das exigências da Capes e de nossa vivência em campo, percebemos a importância de os licenciandos de iniciação terem um professor com experiência docente, com capacidade para gerir uma classe, possuir conhecimento sobre o conteúdo de sua classe, capacidade para planejar e orientar os bolsistas, além de qualidades pessoais por nós observadas como fundamentais (paciência, sensibilidade, acolhimento, flexibilidade, disponibilidade para planejar, dentre outras).

Analisando a literatura internacional, percebemos que a figura do professor-supervisor é conhecida como mentor. Autores como Fagan e Walter (1982, p. 52) o definem como “um

adulto especialista que oferece a sua amizade e orientação a adultos com menos experiência”. Essa breve conceituação dos autores revela a importância dos mesmos no processo de iniciação à docência que, como já discutimos, é um processo dilemático e conflituoso para os licenciandos. Os mentores são profissionais fundamentais na orientação e preparação dos alunos, socializando seus etnométodos de trabalho. Por isso é tão importante haver confiança e reciprocidade entre o professor mentor e o professor iniciante, para que ambos se desenvolvam profissionalmente. No excerto da Figura 27, a estudante Gervanilda menciona a importância da professora-supervisora na sua itinerância no Pibid, contribuindo nas orientações sobre a docência, bem como tirando dúvidas referentes às problemáticas enfrentadas na sala de aula.

Figura 27 - Reflexões sobre as aprendizagens no Pibid

A orientação inicial que tive da coordenadora Socorro Cabral, em seguida da coordenadora Ivana de Deus, foram essenciais para o meu crescimento profissional. A professora supervisora Jocelice também teve um papel importante para a construção dos saberes que venho adquirindo durante a minha participação no programa, pois a mesma nos acolheu em sua sala, tirando nossas dúvidas, passando as suas experiências e nos orientando, todas elas contribuíram muito para o avanço da minha formação docente. Um dos pontos positivo desse trabalho é que tanto a coordenação quanto a professora supervisora não está ali para nos avaliar, mas sim para nos orientar, essas experiências tem ressignificado o meu processo formativo.

Fonte: Blog de Gervanilda. Disponível em: <<http://gervanilda.blogspot.com/>>.

Outro aspecto a ser abordado sobre a iniciação à docência é o desafio da transição de professores principiantes para professores expertos. O professor experto seria, então, um docente com, pelo menos, cinco anos de experiência, uma pessoa com um elevado nível de conhecimento e destreza que não se adquire de forma natural, requerendo uma dedicação especial e constante. Se não se reflete sobre a conduta, não se conseguirá um pensamento e uma conduta experta.

Bereiter e Scardamalia (1986 apud GARCIA, 2006) apontam algumas características dos professores expertos, que nos ajudarão a compreender suas diferenças em relação aos professores principiantes. Um primeiro aspecto diz respeito à complexidade de habilidades em decidir. Os expertos realizam suas ações apoiando-se em uma estrutura diferente e mais completa que o principiante, exercendo um controle voluntário e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolvem mais automaticamente que no caso do principiante. Destaca-se também como característica a maior quantidade do conhecimento que o experto possui em relação ao principiante. Como terceiro aspecto, teríamos a estrutura do conhecimento, que, para os principiantes, é mais superficial, tratando-se de umas poucas ideias gerais e de um conjunto

de detalhes conectados a elas, mas não entre si. Os expertos, por outro lado, têm uma estrutura de conhecimento profunda e multinível, com muitas conexões inter e intranível. Os autores apontam também o fato de o sujeito experto atender a uma estrutura abstrata do problema e utilizar uma variedade de tipos de problemas armazenados em sua memória. Os principiantes, ao contrário, têm dificuldade de representar de forma abstrata.

Seguindo as características elencadas pelos autores, os professores expertos notam e identificam características e problemas que podem escapar aos iniciantes. Daí a importância de se investir em processos de mudança e reflexão, já que os professores iniciantes, pelas características descritas acima, desejam muito mais um passo a passo de como fazer as coisas de forma eficaz, centrando-se no “como fazer”, ao invés do “por que fazer” e “quando fazer”. Não estamos, aqui, descartando a importância do “saber fazer”, mas acreditamos que ela, por si só, não contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Destarte, estarei discutindo com mais acuidade o desenvolvimento profissional no processo de iniciação à docência em espaços *online*, a fim de compreender o potencial desse trabalho realizado no Ciber Ateliê Formativo, buscando entender como eles têm enfrentado o início da docência, seus dilemas e possibilidades. É sobre essas temáticas que nos deter na quinta seção.

5 CIBER ATELÊ FORMATIVO: UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA

Apresentamos, nesta seção, os fundamentos do Ciber Ateliê Formativo e seu entrelaçamento com os pressupostos da bricolagem, na itinerância metodológica da pesquisa-formação na cibercultura inspirada nas bases epistemológicas da complexidade e da multirreferencialidade e os dispositivos desenhados no processo da pesquisa, buscando desvendar espaços de desenvolvimento profissional e pessoal dos bolsistas que tenham como base a reflexão, a colaboração e a interação.

5.1 O ATELÊ E A BRICOLAGEM NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR PLURAL SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Ateliê é um termo francês para estúdio, é o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte. Essa concepção está pautada na ideia de lugar de pessoas com vontade de construir algo novo e onde se pode manipular, produzir um ou mais tipos de arte.

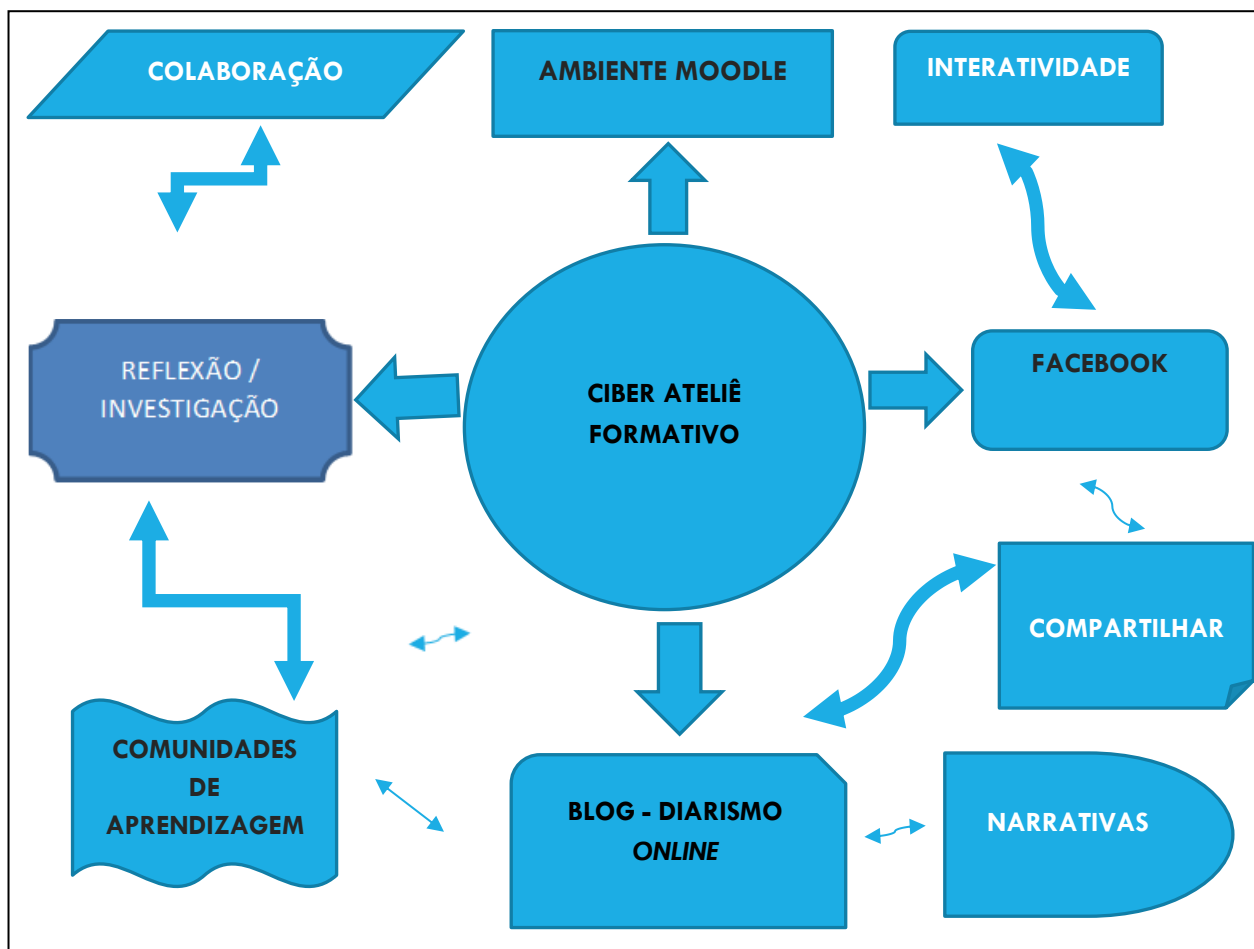
Inferimos, com base nessa inspiração do mundo da arte, que articular os fundamentos da cibercultura com a pesquisa-formação, tendo como pressupostos as bases epistemológicas da complexidade e da multirreferencialidade, nos desafia a conviver com o desejo, a curiosidade e criatividade humanas, com as incertezas, com os imprevistos e com a pluralidade de ideias. Essa concepção refuta o fazer ciência pautado na descrição e explicação dos fenômenos, na crença em uma realidade exterior, na neutralidade científica, na objetividade dos fatos, nos cálculos e análises quantitativas, destacando, mais uma vez, a importância da pesquisa formação na cibercultura como um dispositivo de processos criativos, no sentido de inventar maneiras de se aproximar do fenômeno em estudo, tecendo estratégias metodológicas, teóricas e interpretativas, dialogando, também, com os imprevistos e os acasos.

Encontramos, em harmonia com a ideia de ateliê, o conceito de bricolagem, que traz na sua origem a concepção de um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. O antropólogo Lévy-Strauss foi quem primeiro nos apresentou esse conceito, na obra intitulada *Pensamento Selvagem*, publicada em 1976, onde ele nomeia um modo de pensar conhecido como mundo mágico. Para esse autor, o conhecimento, para além de sua funcionalidade, tinha como objetivo introduzir ordem ao universo. Assim, ele designa esse pensamento como mágico, buscando dar ordem à sociedade. Na caminhada em busca de melhor

entender o pensamento mágico ou selvagem, o autor configura essa atividade como bricolagem, trabalho esse tecido por materiais diversos, sem, contudo, basear-se num planejamento engessado. Com essa compreensão, destaca-se a importância da curiosidade humana, no sentido de fazer emergir o que está em seu entorno, classificando segundo sua utilidade. É nessa dinâmica que o *bricoleur* faz analogias e busca aproximações, utilizando, assim, diferentes materiais e equipamentos. Daí a importância da autorização para caminhar pela originalidade com o entrelaçamento das múltiplas referências em todas as etapas da pesquisa.

No âmbito da pesquisa em educação, Kincheloe (2007) apresenta-nos sua concepção de bricolagem semelhante ao apresentado por Lévy-Strauss (1976), apontando a importância do olhar plural sobre diferentes fenômenos, tecido com diferentes materiais. De forma mais sistemática, Kincheloe (2007) propõe algumas características que nos ajudam numa melhor compreensão desse conceito. A questão da complexidade é de fundamental importância para o autor, pois a mesma nos faz avançar para um pensamento multidimensional, articulando todos os aspectos do fenômeno em estudo e rompendo com perspectivas simplificadoras e reducionistas. A invenção é outra característica de destaque nessa proposta, pois o caminhar metodológico não é rigoroso e nem fixo, estando sempre aberto às emergências e ao imprevisto. Assim, surge a necessidade de métodos e de teorias que melhor respondam às perguntas de pesquisa.

Inspirada nos pressupostos do ateliê como espaço de experimentação e produção, e na concepção de bricolage como a ação de juntar diferentes elementos e ferramentas à disposição, formando algo novo, é que começamos a costurar o ciber ateliê formativo, buscando compreender como acontece o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, quando o bolsista Pibid vivencia espaços *online* na sua formação. A Figura 28, que se segue, ilustra esses dispositivos da pesquisa-formação na cibercultura.

Figura 28 - Dispositivos da Pesquisa-Formação na Educação *online*

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

5.1.1 Ambiente Moodle: preparando o material de costura

Com o objetivo de implementarmos ações de desenvolvimento profissional pautadas numa comunicação bidirecional, em ambientes *online*, construímos um desenho didático no *Moodle* da UESB, a partir do entrelaçamento de várias atividades e da disponibilização de diferentes interfaces, visando uma maior reflexão sobre as vivências desencadeadas no curso. Compreendemos por desenho didático as fases de planejamento, execução e utilização dos conteúdos e atividades que buscam organizar a itinerância de aprender/ensinar em ambientes *online*, lançando mão de interfaces de conteúdo e de comunicação. Salientamos que nossos bolsistas são alunos oriundos da licenciatura e não dispõem de horários tão flexíveis de tempo integral para todas as atividades propostas no programa. Assim, o *Moodle* tornou-se um espaço fecundo de debates e reflexões, articulado aos encontros presenciais semanais e à imersão na cultura escolar. Ressaltamos que no ambiente moodle, agregamos a possibilidade de fazer a convergência de mídias, utilizando, para isso, vídeos, cinema, e mídias disponíveis na internet,

tais como chats, fóruns, blogs etc. Tudo isso a partir da conexão em qualquer tempo e em qualquer lugar (ubiquidade).

O Moodle, cuja abreviatura Modular é “Object – Oriented Dynamic Learning Environment”, surgiu como experiência, em 1999, criado por Martin Dougiamas, sob a forma de comunidade virtual. Ele foi desenhado com o objetivo de ser compatível, flexível e facilmente modificado. Com essas características, o moodle pode funcionar em qualquer plataforma, possibilitando que os docentes montem seus cursos.

Pelas características descritas acima, o moodle é um *software* livre, pois utiliza quatro liberdades fundamentais. São elas: uso, cópia, modificação e redistribuição. O acesso ao código fonte e mais acessibilidade às quatro liberdades têm possibilitado um maior conhecimento de todos. Uma das grandes vantagens da utilização do *software* livre é que os usuários podem desenvolver o ambiente fazendo correção de problemas detectados, modificar e criar novas possibilidades de trabalho. Assim, diferentemente de *softwares* proprietários⁴, o *Moodle* nos desobriga a pagar por manutenção ou mesmo atualização, facilitando muito nosso uso com os ambientes *online*.

Compreendo o ambiente *online* de aprendizagem como uma arquitetura tecnicossocial que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas interativas, na construção colaborativa de conhecimentos entre os diferentes sujeitos. Essa definição pode ser ampliada com a acepção de Santos (2003): “espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. A autora ressalta que este conceito é muito mais amplo, considerando-se o próprio ciberespaço como um AVA, devido à sua configuração aberta e flexível. No contexto atual da cibercultura, os ambientes podem ser acessados em qualquer tempo e lugar a partir dos dispositivos móveis.

Sabemos, no entanto, que o ambiente virtual, por si só, não constitui espaço inovador e instigador de construção do conhecimento, pois, para que isso ocorra, dependerá do projeto pedagógico-comunicacional do professor mediador. Descreveremos, a seguir, o desenho didático do nosso Ciber Ateliê Formativo, tendo o ambiente moodle como um dos retalhos que deu cor e autoria ao nosso projeto de formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, conforme ilustra a Figura 29.

⁴ Código fonte fechado, caro e com necessidade de contrato de manutenção.

Figura 29 - Tela de Abertura do Moodle Pibid



Fonte: Moodle/UESB/Pibid.

A tela da Figura 29 representa a abertura da proposta de formação com a interação num fórum de apresentação, cujo objetivo é promover maior integração entre os participantes do programa, bem como o mergulho no ambiente e o entendimento da lógica da comunicação interativa. Incentivamos os questionamentos e a dialógica na apresentação dos colegas, criando, assim, um espaço lúdico entre os integrantes. Sabemos que as apresentações pessoais, no início da formação, são de suma importância no contexto dos trabalhos, pois possibilitam o início da formação dos vínculos afetivos, que irão servir de base para a aprendizagem colaborativa. Para Silva (2002), as informações disponibilizadas nessa interface favorecem encontros e autorias coletivas, e permitem ao professor maior conhecimento do grupo e a oportunidade de canalizar ações específicas voltadas para as necessidades individuais e coletivas.

A fim de demonstrarmos o potencial dos *chats*, deixamos essa interface aberta para que os alunos pudessem se comunicar a qualquer momento. Outra interface importante utilizada no processo de ambientação foi o *Fórum de Testes*, para que os integrantes “futucassem” o fórum e aprendessem a inserir *links*, imagens, vídeos etc. Esta fase inicial da proposta se caracterizou como um momento de “adaptação” do aluno ao ambiente, ao processo, ao grupo e ao desenho proposto.

A interface *Perfil* também foi incentivada para que os cursistas pudessem socializar informações pessoais e profissionais que poderiam ser acessadas por todos os membros do curso. De modo geral, os participantes fizeram uma breve descrição pessoal, citaram a cidade de origem e suas expectativas em relação ao Pibid. A maioria inseriu sua foto, contribuindo,

dessa maneira, com uma marca de referência visual no processo de interação. Uma descoberta relativamente simples e bastante interessante nesse processo de aprendizagem com as interfaces do moodle se deu quando ensinamos os bolsistas a inserirem *links*. Apesar de já utilizarem outras redes sociais, a maioria não sabia como fazer, sendo portanto um momento muito prazeroso para todos experienciarem essa possibilidade.

Outro espaço disponibilizado no *Moodle*, de suma importância para o conhecimento dos bolsistas participantes, foi o *Plano Curricular* (Figura 30).

Figura 30 - Plano Curricular Pibid



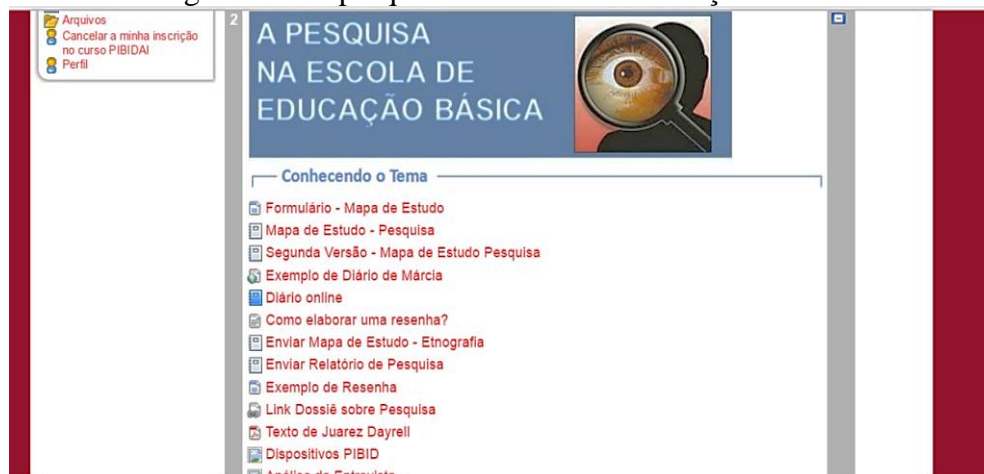
Fonte: *Moodle/UESB/Pibid*.

Nosso objetivo com a disponibilização desse box era propiciar ao bolsista acesso aos aspectos administrativos, curriculares e institucionais do programa, bem como as especificidades pedagógicas da nossa proposta. Socializamos o *link Projeto Institucional*, a fim de que eles conhecessem as diretrizes do Pibid da UESB, e de forma mais específica as ações gerais do “Pibid Anos Iniciais”. Mais um documento importante para a organização das ações foi o cronograma com as ações iniciais do Pibid, para organizar nosso calendário. Definimos também algumas “rubricas” ou critérios de avaliação das atividades que seriam propostas no primeiro semestre para que os bolsistas fizessem uma autoavaliação das suas produções. Disponibilizamos, também, o *link* com a escala dos supervisores e seu grupo de alunos na escola.

Para iniciarmos o trabalho de pesquisa na escola de educação básica (Figura 31), sabíamos da importância de nos apropriarmos de algumas discussões teóricas que permeiam esta temática. Desta forma, solicitávamos, antes dos encontros presenciais, a leitura e a elaboração de um mapa de estudo ou resenha, que seria enviado ao *Moodle* antes da reunião, a fim de garantirmos um melhor debate nas rodas de estudo. Esse material era lido pelo professor-

coordenador e pontuado, nesse ambiente, com um parecer individual, para que cada aluno pudesse observar suas lacunas de escrita e reescrever, buscando, assim, o aperfeiçoamento da escrita.

Figura 31 - A pesquisa na Escola de Educação Básica



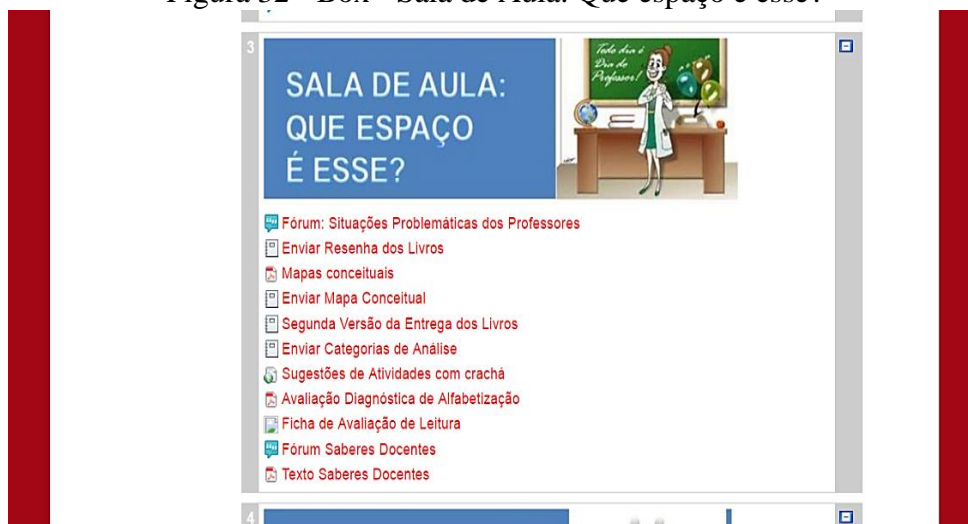
Fonte: Moodle/UESB/Pibid.

Nesse box, era disponibilizada a interface *diário online*, presente no *Moodle*, instigando os alunos a escreverem sobre as suas fontes pré-profissionais. Para facilitar a elaboração dos textos, sugerimos algumas proposições iniciais que servissem de inspiração, tais como: Sua história de vida; Influência ou não da família na sua formação; A escola na época em que estudou; processo de alfabetização; relação professor-aluno; metodologia de trabalho; concepção de avaliação; acesso à escola de educação básica; a contribuição da escola para o exercício da cidadania em comparação aos dias de hoje. Os diários eram lidos nas reuniões e todos davam sugestões de melhoria, bem como apresentavam questionamentos. As intervenções por escrito eram feitas pelo professor-coordenador, que fazia nova leitura e pontuava o que deveria ser melhor redigido, além de instigar mais reflexões sobre a narrativa. Esse processo, na comunicação, inicialmente ocorreu na interação um-um, o que começou a nos incomodar.

A Figura 32 apresenta discussões relativas aos saberes docentes e problemáticas vivenciadas pelos professores em sala de aula. Disponibilizamos um texto do autor Tardif e abrimos um fórum para discussão. Outras atividades foram desenvolvidas nesta etapa, tais como a leitura e resenha de dois livros fundamentais para os bolsistas: o primeiro, intitulado *Alfabetização e método sociolinguístico*, que foi resenhado e disponibilizado no ambiente, e o outro, *Didática do português: tijolo por tijolo*. Ressaltamos que nossos alunos, apesar de

estarem cursando diferentes semestres no curso de Pedagogia, não apresentavam, em sua maioria, quase nenhum saber pedagógico para realizar a docência nos anos iniciais.

Figura 32 - Box - Sala de Aula: Que espaço é esse?



Fonte: Moodle/UESB/Pibid.

A imagem ao lado representa o espaço que criamos para as discussões relativas à temática Planejamento (Figura 33). Disponibilizamos, na realização deste trabalho, a interface *Wiki*, para que os projetos fossem construídos de forma colaborativa. Socializamos os materiais utilizados para a realização do Projeto de Intervenção, como os diagnósticos realizados com as crianças, fichas para avaliar leitura e escrita, e diferentes sugestões de atividades pesquisadas e disponibilizadas pelos professores-supervisores, coordenação e os próprios bolsistas.

Figura 33 - Box Planejamento



Fonte: Moodle/UESB/Pibid.

Desse modo, relaciono a esse debate a contribuição das pesquisadoras Santos e Araújo (2009), que distinguem “interfaces de conteúdos” de “interfaces de comunicação”. Para as autoras, as interfaces de conteúdos possibilitam a produção, disponibilização e compartilhamento de conteúdo em diferentes formatos, sejam eles imagens, textos, ou mesmo de forma mixada. Já as interfaces de comunicação estão voltadas mais para a comunicação entre os sujeitos de uma comunidade de aprendizagem. Vale ressaltar que, apesar da distinção conceitual apresentada, as próprias autoras destacam a importância de compreendermos que o conteúdo e a comunicação são categorias imbricadas, pois, ao mesmo tempo que os leitores têm acesso aos conteúdos, os sentidos e significados são construídos nas diferentes interfaces síncronas e assíncronas.

Diante da proposta de pesquisa-formação para o desenvolvimento profissional na cibercultura, mediada pelas tecnologias digitais, destacaremos, a seguir, as interfaces do ambiente moodle que foram sendo costuradas em interação com os sujeitos da pesquisa na itinerância do Pibid Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam: Tarefas, Fóruns, Chats, Diário *online* e Glossário.

5.1.1.1 Tarefas: construindo noções para costurar

Um retalho do moodle que utilizamos para ir compondo a nossa colcha colorida foi a interface tarefa. Para Lynn (2009), nessa “ferramenta” o professor pode registrar as atividades que deverão ser realizadas pelos alunos durante a disciplina. As tarefas se constituem em uma atividade de conteúdo que possibilita ao aluno se defrontar com o não saber, mobilizando-o, assim, na busca pela resolução de problemas e/ou questões propostas pelo professor. Pode ser utilizada quando o docente quer investigar o nível de conhecimento já construído pelo discente sobre determinado assunto.

Na minha itinerância com a mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem, já observava a problemática com a questão das leituras de textos em diferentes cursos, e conseqüentemente um melhor debate nos fóruns de discussão. Buscando minimizar esses problemas, no decorrer do Pibid, antes de abriremos os debates nos fóruns do ambiente *moodle*, solicitávamos uma leitura previa dos textos e a postagem de resenhas, mapas de estudo, resumos, fichamentos e relatórios de pesquisa na interface tarefa (Figura 34).

Figura 34 - Mapa de estudo Pesquisa

Nome / Sobrenome	Nota	Comentário	Última atualização (Estudante)	Última atualização (Professor)	Status	Média
Jessica	-	Oi ...	Esboço: mapa_de_estudo_do_texto_- _Jessica.doc	sexta, 27 fevereiro 2015, 06:39	Atualizar-	
Camila Araújo	-	Oi ...	segunda, 31 março 2014, 16:51 mapa_de_estudo_pibid_originalll.doc	sexta, 27 fevereiro 2015, 06:40	Atualizar-	
Rosiara Assunção Souza	-	Oi ...	terça, 1 abril 2014, 22:38 Mapa_de_Estudo_Texto_1cc.doc	quinta, 10 abril 2014, 16:03	Atualizar-	
Carmem Brito	-	Oi ...	sexta, 4 abril 2014, 13:15 mapa_de_estudo_1_.doc	quarta, 2 abril 2014, 11:18	Atualizar-	
Jamille Cardoso	-	Jamille, Seu ...	segunda, 31 março 2014, 23:51 mapa_de_estudo_1_.doc	quarta, 2 abril 2014, 11:20	Atualizar-	
			terça, 1 abril 2014, 15:03			

Fonte: Moodle/UESB/Pibid.

Definíamos juntamente com os bolsistas uma data possível a todos e os mesmos faziam as postagens. Ressaltamos que os trabalhos eram lidos individualmente pela coordenação e devolvidos em tempo hábil para que cada bolsista tivesse a oportunidade de rever as lacunas de suas atividades, refazer e postar novamente no ambiente *moodle*, identificando como segunda versão. Apesar de ser uma atividade trabalhosa para a coordenação, vimos excelentes resultados e avanços nos nossos bolsistas.

Cabe ressaltar que, logo no início do programa, nos encontros presenciais, foi preciso explicar a formatação de cada proposta de trabalho, através de aulas expositivas, e até mesmo fazer correções coletivas e, na maioria das vezes, individualizada, tendo em vista a dificuldade da maioria em relação à realização das atividades.

Apesar dessa interface não agregar o potencial de comunicação todos-todos, percebemos sua importância ao longo do programa, abrindo espaço para que os bolsistas postassem e tivessem um retorno de suas produções, ajudando, dessa forma, na melhoria da escrita e na organização das ideias principais dos textos disponibilizados.

No Quadro 3, abaixo, seguem as propostas desenvolvidas com essa interface:

Quadro 3 - Propostas de trabalho na interface Tarefa

Proposta Interface Tarefa	Título da Proposta	Proposta de Atividade
Elaboração de Mapa de Estudo - 1	Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico – Kenneth Zaichner.	Após a leitura do texto, organizar um mapa de estudo já disponibilizado no ambiente moodle com as ideias principais, ideias secundárias e as conclusões pessoais sobre a leitura.

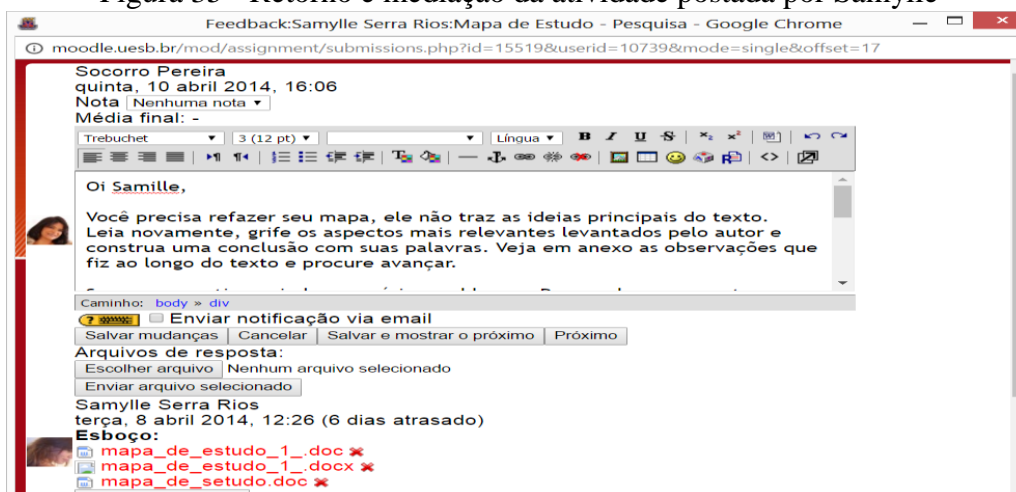
Elaboração de Mapa de Estudo - 2	A Etnografia como paradigma de construção do conhecimento em educação – Evandro Ghendin e Maria Amélia Santoro Franco.	Após a leitura do texto, organizar um mapa de estudo já disponibilizado no ambiente moodle com as ideias principais, ideias secundárias e as conclusões pessoais sobre a leitura.
Produção de Resenha - 1	A escola como espaço sociocultural – Juarez Tarcísio Dayrel.	Realizar a leitura do texto e produzir uma resenha, trazendo uma análise crítica.
Produção de Resenha - 2	Escola: Crise ou Mutação – Ruy Canário.	Realizar a leitura do texto e produzir uma resenha, trazendo uma análise crítica.
Transcrição da Entrevista com a docente-supervisora	Entrevista com Professores Supervisores.	Enviar a transcrição da entrevista realizada com a professora-supervisora, com objetivo de sistematizar e organizar as categorias de análise no encontro presencial.
Elaboração do Relatório Individual Pibid I Semestre	Relatório Semestral Pibid.	Enviar relatório semestral descrevendo e analisando as principais experiências realizadas no semestre 2014.1.
Construção de Fichamento de Texto	Texto: Planejamento projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – Celso dos Santos Vasconcelos	Ler e realizar fichamento do texto, com o objetivo de uma maior preparação para o debate nas rodas de conversa sobre a temática e posterior realização dos planejamentos, compreendendo, assim, a importância do mesmo no trabalho do professor.
Elaboração de Resenha de Livros	Livros resenhados: Alfabetização e Método Sociolinguístico de Onaide Shwartz Mendonça Didática do Português – Tijolo por Tijolo – Leitura e Produção Escrita – Autora Naspoline.	Ler e resenhar os livros para posterior debate nas rodas de conversa, com o objetivo de sistematizarmos uma proposta de alfabetização e letramento com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Elaboração de Relatório Diagnóstico	Relatório do Diagnóstico realizado na escola com as crianças.	Sistematizar os dados do relatório da atividade diagnóstica realizada na escola a fim de subsidiar na elaboração dos Projetos Didáticos.
Construção de Resenha	Texto: Saberes Docentes – Tardif.	Ler e resenhar os livros para posterior debate nas rodas de conversa e no fórum com o objetivo de compreender melhor as fontes de saberes mobilizadas na sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A construção das diferentes atividades produzidas pelos bolsistas e socializadas na interface tarefa, instigou os alunos na sistematização e organização das ideias principais dos textos e um maior compromisso com os estudos, assim como o exercício da autoria na elaboração das diferentes propostas.

Na Figura 35, adiante, exemplificamos alguns desses momentos de mediação possibilitados nessa interface.

Figura 35 - Retorno e mediação da atividade postada por Samylle



Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Percebemos na tarefa disponibilizada por Samyle, a mediação da coordenadora do Pibid, ressaltando as lacunas observadas na produção do mapa de estudo e sugerindo que a mesma refaça sua atividade. Destacamos também a opinião de Veiga (2004) que ressalta a importância do professor como mediador nas situações de ensino, quando produz e orienta diferentes estratégias de aprendizagem necessárias para que os alunos aprendam. Isto facilita a sistematização dos processos de produção do conhecimento, além de dinamizar as situações de coordenação e problematização, nas quais os educandos vão paulatinamente organizando e justificando suas ideias.

Mediar as experiências didáticas que se processam no moodle, conforme afirma S. Pereira (2008), é de fundamental importância nas atividades didáticas, tanto presenciais quanto a distância, pois instigam o educando a desenvolver a autoria de sua aprendizagem para alcançar seus objetivos. A reflexão sobre a mediação docente acarreta uma preocupação forte em desconstruir perceptivas educacionais centradas na autoaprendizagem, como muitos cursos de educação a distância, que simplesmente disponibilizam conteúdos nos ambientes de aprendizagem, tendo como foco apenas os materiais e os recursos tecnológicos. Geralmente,

esses materiais estão estruturados de forma linear, cabendo ao professor apenas a execução e administração desses conteúdos, que são disponibilizados por outros especialistas.

5.1.1.2 Fórum: dando início à aventura na costura

Um dos retalhos com recorte mais colorido utilizado no ambiente moodle foi o fórum de discussão. O fórum apresenta como uma de suas principais características a abordagem assíncrona, pois as mensagens e discussões postadas pelos sujeitos são consultadas em momentos diferentes, independente de outros usuários terem acesso ao ambiente. Assim, o contato com as informações disponibilizadas pode acontecer dias após a abertura do mesmo, a depender da disponibilização de tempo, interesse das pessoas envolvidas e mesmo acesso à internet. Com o digital em rede, e as possibilidades apresentadas pelos dispositivos móveis, é possível acessá-lo em movimento, criando uma discussão mais dinâmica aos estudantes.

Participando de debates no fórum de discussão, os bolsistas do Pibid tiveram acesso a determinados temas, em que disparamos questionamentos e incitamos os participantes a expressarem suas opiniões, colaborando ou condizendo com os demais colegas. Nos fóruns, encontramos um cabeçalho com o registro dos participantes e a discussão em pauta, mobilizando, assim, uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no debate.

S. Pereira (2008) destaca que a utilização dos fóruns nos AVA possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre o tema em estudo, haja vista que os questionamentos disponibilizados geram debate entre os participantes, reflexão sobre a temática, leituras mais aprofundadas e contribuição com sínteses mais elaboradas, possibilitando ao estudante um tempo maior para reflexão e posterior postagem. As contribuições disponibilizadas pelos colegas podem ser acessadas a qualquer momento, a partir dos dispositivos móveis, permitindo o debate plural de ideias e a crítica coletiva do grupo.

Diante das diferentes possibilidades de trabalho nos fóruns de discussão, na proposta desenvolvida com os alunos de iniciação à docência no Pibid Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fomentamos um desenho com essa interface, propondo algumas situações didáticas conforme especificação no Quadro 4, que se segue.

Quadro 4 - Propostas de Trabalho nos Fóruns

Temática do Fórum	Proposta de Trabalho	Objetivos
Fórum Apresentação	Cada música que toca lembra uma época, lembra um sentimento, lembra pessoas... Uma vida que fica registrada em forma de notas musicais, melodias e letras. Faça a sua apresentação dividindo conosco a trilha sonora da sua vida... Quem pega o microfone para começar?	A ideia de abrirmos um fórum de apresentação no ambiente moodle, teve como objetivo conhecermos melhor o perfil de nossos bolsistas, bem como nos possibilitou estar atentos sempre aos interesses coletivos, grupais e individuais.
Fórum de Testes	Testar as diferentes possibilidades disponibilizadas no quadro de mensagens do Fórum.	O objetivo foi instigar nos bolsistas a curiosidade para aprender a inserir links, imagens, testar a inclusão de vídeos, enfim aprender a ‘futucar’ em algumas possibilidades do ambiente moodle.
Fórum: A pesquisa na educação básica	Olá turma! Vimos no nosso último encontro algumas reflexões sobre pesquisa e a sua importância na formação de professores. Discutimos algumas concepções de ciência que procuram dicotomizar a relação teoria x prática, todo X parte, simples complexo etc. O autor Zeichner traz uma excelente reflexão sobre a divisão do professor pesquisado e pesquisador acadêmico. Após a leitura do texto do autor, questiono: Existe separação entre professores-pesquisadores e professores acadêmicos? Como os professores acadêmicos veem os professores-pesquisadores? Quais as principais críticas dos professores acadêmicos em relação aos professores-pesquisadores? Vamos ao debate?	O objetivo desse fórum foi fomentar o debate sobre a questão da pesquisa, já que estávamos iniciando nossos trabalhos no Pibid e a proposta do mesmo tem como um dos principais fundamentos a investigação na escola de Educação Básica e nas práticas docentes.
Fórum Dispositivos de Pesquisa	Oi turma! No nosso último encontro, vimos que a questão epistemológica da Etnografia apresenta-a como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador veja o mundo do	O objetivo desse fórum foi debater sobre os dispositivos de pesquisa que estávamos estudando, a fim de que os bolsistas se embasassem teoricamente para a construção dos mesmos, bem como analisassem a importância de cada um no processo de pesquisa

	<p>ponto de vista deles. Em sintonia com os pressupostos da etnografia, precisamos pensar em dispositivos de pesquisa que nos aproxime do “mundo” do outro. Assim, desafiamos o grupo a estudar os pressupostos teóricos da observação e da entrevista.</p> <p>Lanço algumas questões para iniciarmos o debate:</p> <p>Quais as principais características de cada dispositivo?</p> <p>Quais as principais vantagens e desvantagens da entrevista e da observação?</p> <p>Qual o nosso papel em cada dispositivo?</p> <p>Como se dão as relações de poder?</p> <p>Vamos ao debate? Quem começa?</p>	<p>iniciado na Escola de Educação Básica.</p>
<p>Fórum: A Escola tem Futuro?</p>	<p>Segundo Rui Canário, vivemos, hoje, uma situação ao mesmo tempo problemática e paradoxal. O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas, o que explica, que, relativamente à educação escolar, se tenha passado da euforia ao desencanto. Com efeito quanto mais nossas sociedades se escolarizam, mais se confrontam com problemas de ordem social e ambiental que configuram autênticos impasses de civilização.</p> <p>Proponho que aprofundemos mais os quatro itens lançados pelo autor:</p> <p>Balanço educativo do século XX;</p> <p>Caminhos de superação da crise;</p> <p>O modo como os docentes vivem a profissão;</p> <p>Reinvenção do ofício de professor.</p> <p>Vamos ao debate? Quem começa?</p>	<p>O objetivo desse fórum foi discutirmos questões relativas ao texto do autor Ruy Canário sobre a questão do futuro da escola. Salientamos que estávamos iniciando um trabalho etnográfico na instituição de educação básica, e precisamos através de leituras e debates, aguçarmos nossa criticidade em relação ao tema.</p>
<p>Fórum: Situações Problemáticas dos professores</p>	<p>A formação <i>standartd</i> aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. Na formação para o desenvolvimento profissional, não há problemas genéricos, mas sim, situações problemáticas. Passar de uma para outra nos dará uma nova perspectiva de formação.</p> <p>Após a leitura do texto, gostaria que vocês pontuassem as críticas aos problemas da formação vistos de forma genérica.</p>	<p>O objetivo desse fórum foi debater a questão da complexidade da sala de aula.</p>

	Quais as mudanças que o autor aponta? Quem começa?	
Fórum: Saberes Docentes	<p>Segundo os autores do texto, uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo de pesquisa.</p> <p>A partir da leitura do artigo que analisa a produção de Tardif e Gauthier, questionamos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como os autores definem os saberes docentes? 2) Qual a tipologia utilizada por eles? 3) Em quais aspectos os saberes docentes aproximam ou distanciam as discussões teóricas dos autores? 4) Como cada autor define os saberes da experiência? 	O objetivo desse fórum foi debater sobre a temática saberes docentes, já que os bolsistas Pibid estariam observando algumas aulas de seus professores supervisores e vinham ao longo das rodas de conversa trazendo discussões acerca da temática.
Fórum: Cibercultura	<p>Que é fuxicar? Ah! Fuxicar é falar da vida, nossa e dos outros, é dialogar com alguém sobre um tema ou assunto qualquer. Fuxicar também é a arte de fazer peças de costura a partir de retalhos de pano. Colchas, bolsas, roupas em geral são produzidas por artesãs do Brasil, principalmente as nordestinas, há cerca de pelo menos 150 anos. Hoje esta arte, inclusive, vem sendo copiada por estilistas do mundo inteiro.</p> <p>Por que trazer esta metáfora para nosso fórum de discussão, neste segundo módulo do curso? Antes de qualquer coisa, o fuxico é uma arte e, como tal, precisamos colocar mais cor, formas em nossos debates científicos. Além disso, o fuxico é uma prática de comunicação. Vamos experimentar um jeito ético e estético de comunicação.</p>	No Fórum fuxico sobre Cibercultura, nosso objetivo foi fomentar o debate sobre a Sociedade Contemporânea e a emergência da cibercultura.

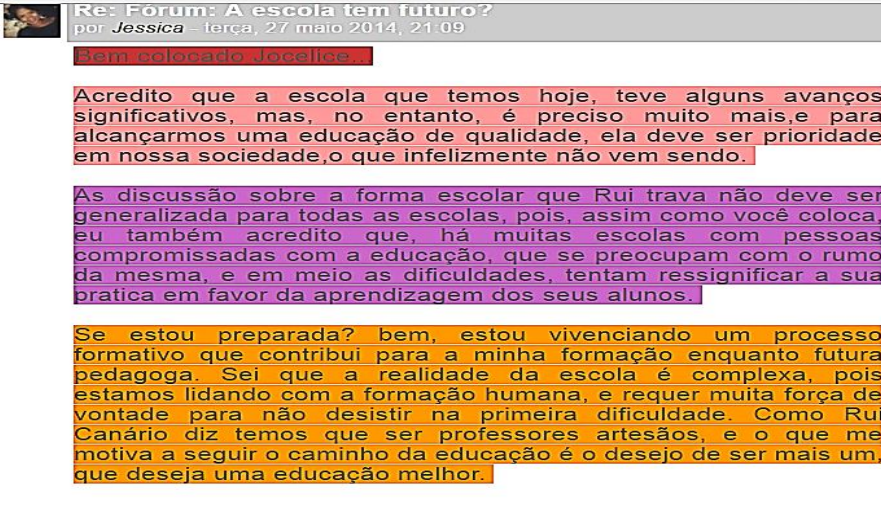
	<p>Deixemos as intrigas para as senhoras fuxiqueiras e vamos ao debate livre e plural de ideias. Ideias de quem ensina, aprende e fez educação de qualidade nas universidades públicas do nosso país.</p> <p>Ficou com vontade de fuxicar? 😊</p> <p>Então pegue linha e agulha e um retalho de pano e venha f u x i c a r em nossos fóruns de grupos específicos.</p> <p>Quais as principais características da Ciberultura?</p> <p>O que significa a interatividade e a cooperação neste contexto?</p> <p>Quais as vantagens do hipertexto eletrônico frente ao hipertexto no material impresso?</p> <p>Como podemos potencializar nossa ação docente no contexto da ciberultura?</p> <p>Palavra franqueda...</p>	
<p>Fórum: saberes, tempo e aprendizagem no magistério</p>	<p>Os saberes também são temporais, por desenvolverem-se no âmbito de uma carreira, ao longo de uma socialização profissional. Huberman (1992) identificou em suas pesquisas algumas tendências no ciclo de vida pessoal e profissional dos professores que precisam ser analisadas de forma processual. Teríamos então, a descoberta e exploração, no início da carreira, passando para um sentimento confortável de estabilização, seguido por uma fase de lamentações e desinvestimento. Esses elementos precisam ser analisados nos diferentes percursos da profissão para uma compreensão mais abrangente sobre a construção dos saberes docentes.</p> <p>Diante da leitura do texto algumas questões são necessárias para iniciarmos o nosso debate:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a relação dos saberes docente e o tempo? 2) Quais as fontes do trabalho docente? 3) Quais as principais características das fases iniciais da carreira docente? <p>São só algumas questões iniciais.</p>	<p>Esse fórum teve como objetivo fundamental a reflexão sobre a relação entre tempo e aprendizagem da docência, e as principais características no início da carreira.</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Durante a realização dos diferentes fóruns no ambiente *moodle*, percebemos que os bolsistas não se posicionaram apenas como consumidores de informações mas como produtores na construção social do conhecimento, uma vez que interferiram modificaram, acrescentaram, organizaram a estrutura das produções realizadas, individual e coletiva.

Nas Figuras 36, 37 e 38, a seguir, destacamos alguns desses momentos de aprendizagem na iniciação à docência, utilizando os fóruns de discussão.

Figura 36 - Registro e interação no Fórum: A Escola tem futuro?



Re: Fórum: A escola tem futuro?
por *Jessica* - terça, 27 maio 2014, 21:09

Sem colocado Jocellee

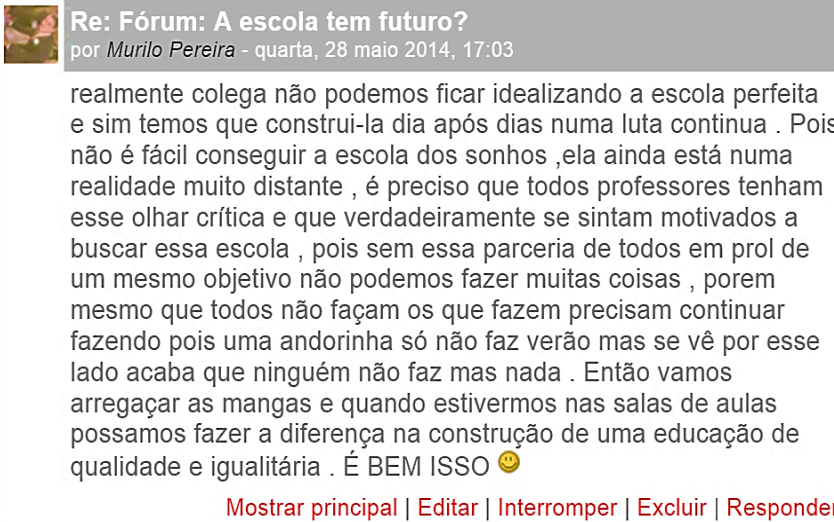
Acredito que a escola que temos hoje, teve alguns avanços significativos, mas, no entanto, é preciso muito mais, e para alcançarmos uma educação de qualidade, ela deve ser prioridade em nossa sociedade, o que infelizmente não vem sendo.

As discussão sobre a forma escolar que Rui trava não deve ser generalizada para todas as escolas, pois, assim como você coloca, eu também acredito que, há muitas escolas com pessoas comprometidas com a educação, que se preocupam com o rumo da mesma, e em meio as dificuldades, tentam ressignificar a sua prática em favor da aprendizagem dos seus alunos.

Se estou preparada? bem, estou vivenciando um processo formativo que contribui para a minha formação enquanto futura pedagoga. Sei que a realidade da escola é complexa, pois estamos lidando com a formação humana, e requer muita força de vontade para não desistir na primeira dificuldade. Como Rui Canário diz temos que ser professores artesãos, e o que me motiva a seguir o caminho da educação é o desejo de ser mais um, que deseja uma educação melhor.

Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Figura 37 - Interação Murilo com Jéssica



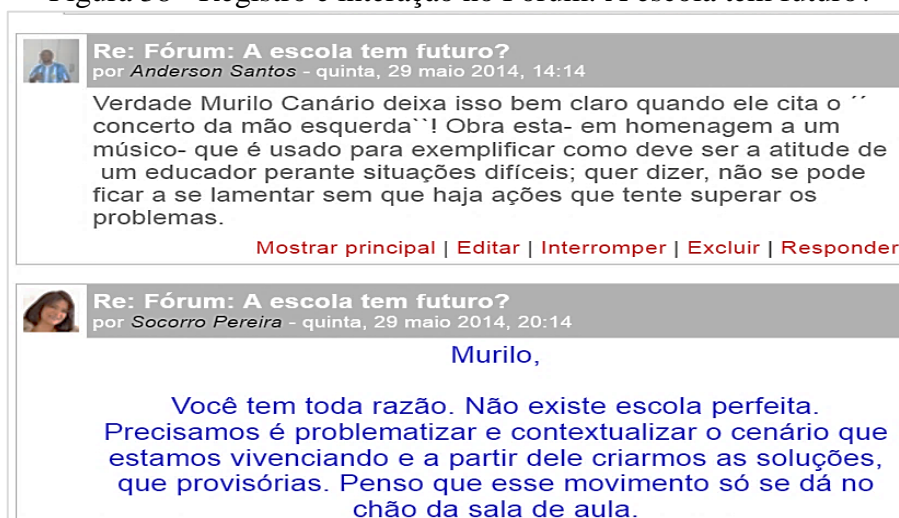
Re: Fórum: A escola tem futuro?
por *Murilo Pereira* - quarta, 28 maio 2014, 17:03

realmente colega não podemos ficar idealizando a escola perfeita e sim temos que construí-la dia após dias numa luta continua . Pois não é fácil conseguir a escola dos sonhos ,ela ainda está numa realidade muito distante , é preciso que todos professores tenham esse olhar crítica e que verdadeiramente se sintam motivados a buscar essa escola , pois sem essa parceria de todos em prol de um mesmo objetivo não podemos fazer muitas coisas , porem mesmo que todos não façam os que fazem precisam continuar fazendo pois uma andorinha só não faz verão mas se vê por esse lado acaba que ninguém não faz mas nada . Então vamos arregaçar as mangas e quando estivermos nas salas de aulas possamos fazer a diferença na construção de uma educação de qualidade e igualitária . É BEM ISSO 😊

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: Ambiente Moodle UESB.

Figura 38 - Registro e interação no Fórum: A escola tem futuro?



Re: Fórum: A escola tem futuro?
por Anderson Santos - quinta, 29 maio 2014, 14:14

Verdade Murilo Canário deixa isso bem claro quando ele cita o "concerto da mão esquerda"! Obra esta- em homenagem a um músico- que é usado para exemplificar como deve ser a atitude de um educador perante situações difíceis; quer dizer, não se pode ficar a se lamentar sem que haja ações que tente superar os problemas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum: A escola tem futuro?
por Socorro Pereira - quinta, 29 maio 2014, 20:14

Murilo,

Você tem toda razão. Não existe escola perfeita. Precisamos é problematizar e contextualizar o cenário que estamos vivenciando e a partir dele criarmos as soluções, que provisórias. Penso que esse movimento só se dá no chão da sala de aula.

Fonte: Ambiente Moodle UESB.

Ao observar o debate travado no Fórum: A Escola tem futuro?, disponibilizado no ambiente *moodle* da UESB, percebemos que a mensagem deve ser compreendida como um universo aberto às constantes solicitações e modificações dos sujeitos. Nesse contexto, a arquitetura desse modelo de comunicação desafia professores e alunos na superação da linearidade e na dicotomia emissão-recepção.

Silva (2002) entende a interatividade como “mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações presenciais ou virtuais entre os seres humanos” (SILVA, 2002, p. 20). O mesmo autor apresenta-nos o binômio categorizado como intervenção-participação, ressaltando a possibilidade que os sujeitos têm de percursos através do desafio de se converterem em gestores dos meios de comunicação, abrindo uma gama de possibilidades na intervenção da mensagem.

5.1.1.3 Chat: alfinetando e costurando em contextos não lineares

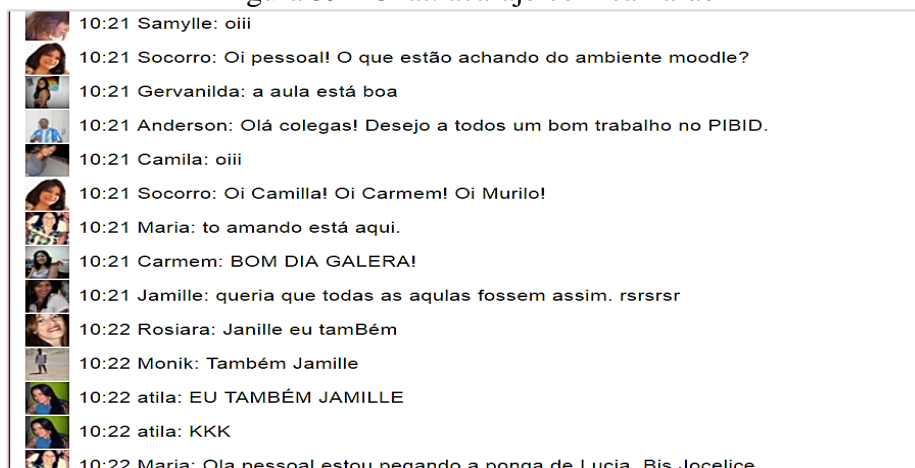
O chat abriu a possibilidade de dialogarmos de forma síncrona no ambiente *moodle* do Pibid, pois os bolsistas tiveram a oportunidade de conversar e interagir no mesmo momento, enviando e recebendo os comentários dos colegas de forma instantânea.

O autor Marcuschi (2005, p. 47) destaca algumas características desse gênero textual. Uma primeira seria o formato dialógico caracterizado pela rapidez de envio de contribuições dos sujeitos participantes do processo, ocasionando, algumas vezes, muita confusão a depender

da quantidade de pessoas envolvidas na dinâmica de trabalho. Para o autor, uma outra possibilidade é a sincronicidade, que, às vezes, pode ser falha devido à demora da emissão de mensagens dos colegas, em virtude da grande quantidade de pessoas interagindo ao mesmo tempo. Uma outra característica dos *chats* é que as mensagens são curtas, escritas em poucas linhas, podendo ampliar para textos maiores. Entretanto, nem sempre as sequências dispostas estão ordenadas e pareadas de acordo com o diálogo dos pares. Como última particularidade, o autor aborda a possibilidade de operar e executar ações que nem sempre são bilaterais quando, por exemplo, se seleciona alguém para a conversa e esta pessoa interage com outras, sem que possamos controlar. Este aspecto faz com que o *chat* se diferencie de uma conversação face a face.

Em nossa pesquisa-formação na cibercultura, o *chat* ampliou espaços de sociabilidade entre os bolsistas do Pibid, oportunizando a criação de vínculos afetivos, abarcando de forma complexa as dimensões do afetivo com o cognitivo e o social com o pessoal, como ilustra a Figura 39, a seguir.

Figura 39 - Chat: acarajé com camarão



Fonte: Ambiente Moodle/Uesb.

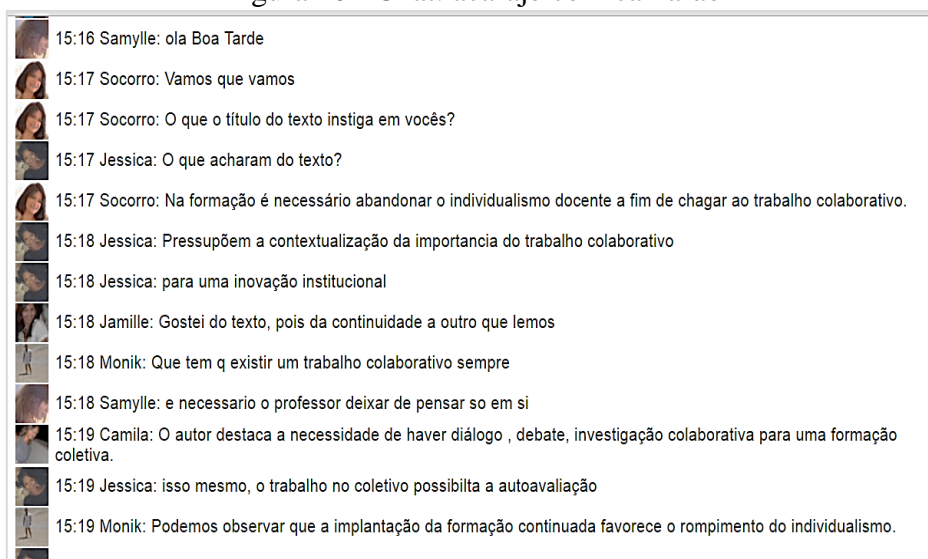
O *chat* acarajé com camarão, da figura anterior, foi realizado na primeira oficina do ambiente *moodle* para os bolsistas do Pibid. Deixei que eles conversassem livremente, para experienciar algumas possibilidades de trabalho nessa interface. Os alunos ficaram encantados com a dinâmica não linear do *chat*. Observamos, logo no início, a potência que o mesmo tem como espaço de criação de vínculos afetivos e o sentimento de pertença a um grupo.

Além do *chat* acarajé com camarão, organizamos um outro intitulado Colaboração, com o objetivo de discutirmos a importância dessa atitude na formação para o desenvolvimento profissional. Os alunos tiveram acesso ao texto com antecedência e agendamos dois horários

para que todos os bolsistas pudessem participar. Diferentemente do primeiro *chat*, esse teve um cunho pedagógico. Definimos algumas questões norteadoras para instigarmos o debate sobre o texto.

Para Alves (2009), a realização de *chats* com objetivos pedagógicos deve estabelecer algumas regras que serão construídas junto com o grupo, para possibilitar a participação de todos, bem como o atendimento as demandas dos usuários. Essas regras não têm o objetivo de tolher ou inibir a participação dos sujeitos. Na Figura 40, adiante, temos um recorte desse *chat*:

Figura 40 - Chat: acarajé com camarão



Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

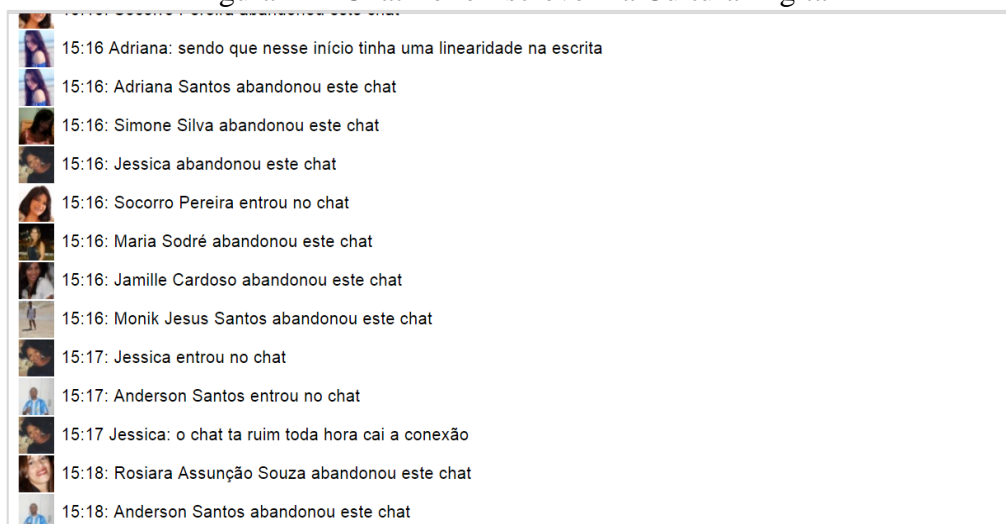
Salientamos a importância do docente na mediação do *chat*, pois o mesmo precisa estar atento aos alunos dispersos e buscar integrá-los na dinâmica comunicacional, evitando atitudes coercitivas. É fundamental, também, nessa atividade, a atenção do professor na dinâmica de discussão do grupo, buscando sempre analisar a qualidade da discussão, retornar ao objetivo pretendido e, assim, traçar novas metodologias de trabalho (BRITTO, 2003).

Ressaltamos a importância dos *chats* de cunho pedagógico, com a definição de temas específicos, porém salientamos a importância de uma proposta mais flexível para que possa ocorrer a criação de laços afetivos entre os sujeitos envolvidos, sem necessariamente termos uma centralidade do docente. Logo, é fundamental no desenho didático dos cursos, que os professores responsáveis busquem diversificar as diferentes formas de condução dessa importante interface, oportunizando aos alunos experienciar de forma global a cultura digital.

Gostaríamos de salientar que tivemos dificuldades técnicas na realização do *chat* intitulado “Ler e Escrever na Cultura Digital” (Figura 41). Vale ressaltar que os aparatos tecnológicos apresentam problemas de configuração técnica, devido a seu constante processo

de aprimoramento e mudança. A todo momento, percebíamos instabilidade nessa interface e os bolsistas saíam e entravam, causando desconforto no debate. A fim de minimizar os problemas apresentados no *chat* do moodle, migramos para o Facebook do Pibid, e lá continuamos o nosso debate. No Facebook, utilizamos o espaço de publicação e ali mesmo os participantes continuaram as discussões e a troca de experiências.

Figura 41 - Chat Ler e Escrever na Cultura Digital



Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

5.1.1.4 Diário online - Moodle: montando o kit de costura

O diário é uma interface assíncrona disponibilizada no ambiente *moodle* e geralmente utilizada para que os alunos registrem sua itinerância de aprendizagem, ou mesmo para que possam construir algum texto solicitado na disciplina. Será o desenho didático da formação que definirá a proposta de trabalho mais adequada.

Santos (2014) nos apresenta o conceito do diário como o registro dos acontecimentos do dia a dia, do cotidiano refletido pelo autor. Ao mesmo tempo, destaca a evolução desse conceito. Teríamos inicialmente o **suporte material** restrito ao mundo privado do autor. Assim, a imprensa contribuiu com a distribuição impressa dos mesmos em diferentes espaços. Saltamos do suporte material para o **suporte digital**, permitindo que o diário fosse compartilhado de forma síncrona e assíncrona, sempre em potência e nem sempre em ato, como ressalta a autora.

Caracterizamos o contexto digital por apresentar um caráter plástico e não linear das informações. Enquanto em um livro impresso, os parágrafos, as frases, páginas e os capítulos seguem uma ordem estabelecida pelo autor e pela própria configuração física e sequencial do suporte escrito, a aleatoriedade da leitura está restrita sempre a três dimensões. Já no meio

digital, as informações extrapolam a tridimensionalidade, característica da escrita, e apresentam-se como uma rede multidimensional de indicadores, apontando para novas formulações, a partir das ações do sujeito (PEREIRA, S., 2008).

Em relação aos diários, esse caráter de manipulação e reformulação livre da mensagem potencializou aos bolsistas do Pibid agregar ao texto som e imagem, podendo sempre aperfeiçoar sua escrita a partir de suas reflexões e das intervenções sugeridas pelo professor-mediador.

Antes de os alunos terem acesso às orientações iniciais sobre a escrita do diário *online*, trabalhamos a primeira cena do filme “Forrest Gump – o contador de histórias” com o ator Tom Hanks (Figura 42). A escolha desse filme se deu por percebermos que através da narrativa de sua vida o autor foi buscando na sua memória fatos importantes de sua itinerância entrelaçados na história dos Estados Unidos.

Figura 42 - Capa do DVD - Filme: Forest Grump - o contador de histórias



Fonte: Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/thumb/c/c0/ForrestGumpPoster.jpg/260px-ForrestGumpPoster.jpg>>.

Depois da exibição da primeira cena, solicitamos aos alunos algumas reflexões sobre o mesmo e que buscassem no seu baú de memórias aspectos importantes da sua vida pessoal, escolar e universitária. No Quadro 5, a seguir, apresentamos algumas orientações iniciais para que o bolsista pudesse iniciar sua escrita.

Quadro 5 - Orientações iniciais para a escrita dos bolsistas

O que é o diário *online* do PIBID?

- É o registro da história do futuro pedagogo, especialmente o que foi aprendendo durante o Curso de Pedagogia.
- É o local de expressão da construção da sua identidade profissional durante o processo de ensino aprendizagem.
- É o local em que ele vai anotando suas emoções, descobertas, sucessos e insucessos que marcam sua itinerância pedagógica.
- É o relato das adaptações e modificações que o estudante vai fazendo na maneira de trabalhar na sala de aula.
- É o espaço em que o aluno vai registrar suas reflexões sobre os vários momentos do curso e acerca de sua própria ação.
- O diário é, portanto, uma interface rica e dinâmica, elaborada de forma gradual pelo estagiário, no qual devem estar presentes os acertos, as vitórias, os avanços, mas também as falhas, os momentos de desânimo, as dúvidas.
- No diário, o aluno vai escrevendo sobre o que está sentindo, refletindo, vivenciando. E é nesse “diário” que ele vai construindo sua identidade profissional.

Como elaborar o diário? Algumas sugestões...

1ª Etapa: Resgate Histórico: Saberes pessoais e pré-profissionais

Como era a escola na época em que você estudou?

Como você foi alfabetizado?

Relação professor-aluno;

Metodologia de trabalho;

Concepção de avaliação;

Todos tinham acesso à escola?

De que forma a escola daquela época contribuía para o exercício da cidadania? Era igual ao que ocorre hoje?

O ensino hoje melhorou ou piorou? Por quê?

É preciso escrever também...

As experiências e modificações na sua sala de aula, a partir do que aprendeu no curso de Pedagogia.

As reações dos alunos às suas mudanças.

As lembranças e momentos importantes de sua vida que foram despertadas durante o curso.

Algumas explicações sobre o que aconteceu em sua própria itinerância profissional.

As trocas e comentários sobre as experiências de outros professores que estão no curso.

As expressões da criatividade, sentimentos, intuições e percepções sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

A importância do outro (professor, colega, regente, diretor etc.) na sua formação.

Bom trabalho!


Iniciar ou editar a minha anotação no diário

Parte inferior do formulário

Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Antes de os alunos postarem no ambiente *moodle* as suas primeiras memórias educativas, solicitávamos nas rodas de conversa, quinzenalmente, a socialização das narrativas nos diários, para que os colegas, professores-supervisores e o professor-coordenador pudessem ter acesso à produção, podendo, desse modo, agregar sugestões para o aprimoramento do memorial. Os bolsistas aguçaram sua escuta sensível, refazendo suas memórias e posteriormente socializando no diário *online* da UESB, conforme exemplifica a Figura 43.

Figura 43 - Diário de Danilo

	<p>Danilo Oliveira Última edição: domingo, 6 julho 2014, 12:06</p>
	<p>Nasci numa noite chuvosa de quinta feira, no dia 28 de março de 1991, filho de uma família pobre e de pais analfabetos, aos 7 anos de idade mudamos para Itiuba povoado do município de Jaguaquara, foi lá na Escola Frei Franco Zito, onde tive o meu primeiro contato com a leitura e escrita. Acordava 6:00 horas da manhã e enfrentava junto com outras crianças uma jornada de uma hora e meia andando, sozinhos, confrontando na maioria das vezes animais pelo caminho. As 7:30 chegávamos exaustos na escola, uma construção desorganizada, sem atrativo nenhum, não possuía muros, mas era pintada com um azul pesado. Na sala de aula, lá éramos recebidos pela professora Vera, como eu a amava, sempre disposta a ensinar, tratava os alunos com paciência e amor. Foi com ela que aprendi a ler e a escrever, o processo da leitura não foi uma tarefa fácil, isso por que, o ato da leitura é uma atividade de interação, o que segundo Kato (1985) o mero passar de olhos pelo texto não é leitura. O leitor deve “entrar” no texto, interagindo com o autor, ele deve ter uma troca de conhecimentos com o autor. No meu caso essa era a principal dificuldade, interagir com o texto, apesar disso era um mundo novo, me encantava ao ler os livros que ela levava pra sala. Passei um ano nessa escola, apesar das dificuldades encontradas, a relação de respeito e compreensão que tinha com a professora Vera me proporcionou momentos de alegrias e saberes. Aos 9 anos voltei novamente junto com minha família para Maracás, lá fui matriculado na Escola Dom Justino, onde estudei durante 7 anos. Lá tive professoras maravilhosas, principalmente as de língua portuguesa e história. O espaço físico da escola era convidativo, a biblioteca ficava num espaço livre, onde todos os alunos tinham acesso a ela, as cores passavam uma sensação de bem-estar. Quanto aos funcionários tinha uma boa relação com as funcionárias (tias) da cantina, indiretamente elas contribuíram em minha formação durante o período na escola.</p> <p>Durante a minha permanência na escola tive várias professoras que marcaram a minha formação, três em especial. A professora Núbia foi uma delas, sempre empenhada em trazer novidades para a sala de aula, utilizava muitas vezes da dinâmica como forma de aprendizagem, sobre a importância das dinâmicas na sala de aula Gilda Rizzo (2001) aborda que “A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual.” (p.40). Percebo que, o principal papel de Núbia era de nos estimularmos a construirmos novos conhecimentos através das dinâmicas, por que de certa forma éramos desafiados a produzir. Para ela o aluno tinha voz, ela o tipo de docente que Canário chama de professor artesão: aquele que constrói e reconstrói o seu saber profissional tendo em conta a especificidade do</p>

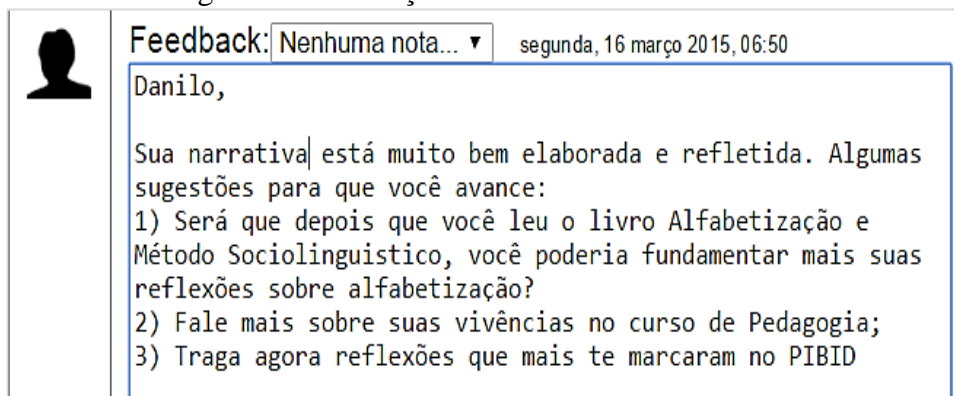
Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Salientamos que na interface diário *online* do ambiente *moodle*, somente o aluno e o docente tem acesso ao diário, que é uma interface um-um. O professor terá o papel de avaliar as reflexões registradas, levantar questionamentos e fazer mediações dos avanços e recuos dos sujeitos envolvidos na atividade. Na nossa pesquisa formação para o desenvolvimento profissional, que tem como característica principal o choque com a realidade escolar e a emergência de angústias, dilemas, medos e avanços na aprendizagem inicial da docência, essa interface foi de fundamental importância no desenvolvimento do Pibid, configurando-se como um instrumento imprescindível na avaliação formativa.

A mediação individualizada sobre as narrativas desenvolvidas inicialmente sobre as fontes pré-profissionais dos estudantes encontra-se ilustrada nas Figuras 44 e 45, a seguir. Salientamos que esse foi um processo intenso de correção, mediação e reflexão junto aos alunos do Pibid, que demonstraram inicialmente muita dificuldade na expressão escrita.

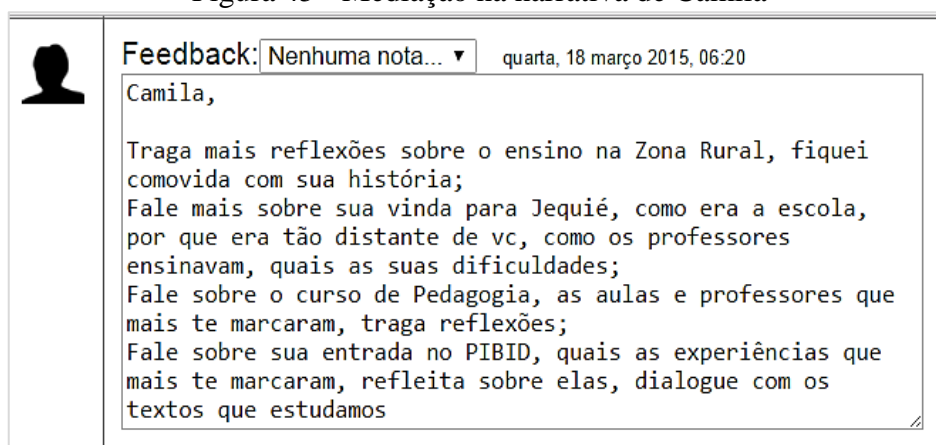
Nas figuras que se seguem, temos duas telas com comentários feitos pela coordenação sobre as escritas nos memoriais, com o objetivo de que os bolsista ID agregassem mais reflexões em seus textos, avançando, então, na escrita de si.

Figura 44 - Mediação sobre a narrativa de Danilo



Fonte: Moodle/UESB.

Figura 45 - Mediação na narrativa de Camila



Fonte: Moodle/UESB.

5.1.1.5 Selecionando os retalhos

A interface glossário, no ambiente *moodle*, agrega a possibilidade do curso ter seu próprio dicionário com terminologias, caso os alunos possam vir a ter dúvidas. Pesquisando sobre essa expressão no dicionário *online*, temos a seguinte definição: “[...] 1. Vocabulário que explica termos obscuros por meio de outros conhecidos. Vocabulário dos termos técnicos de uma arte ou ciência. 2. Vocabulário de termos técnicos de uma arte ou ciência” (AURÉLIO, 2018).

O glossário do *moodle*, pensado de forma técnica, é organizado de modo que os participantes tenham acesso a uma lista de definições, na mesma lógica de um dicionário. Os

vocábulos agregados nessa interface conectam-se com outros conteúdos disponíveis no ambiente, assim são criados hipertextos internos e externos, facilitando a compreensão dos mesmos. Temos também a facilidade de entrada de diferentes maneiras: por autor, por categoria, por ordem alfabética, por data de inserção, a depender do desenho didático de cada curso.

Entretanto, apesar de compreendermos a importância de se ter um banco de dados disponível nos ambientes *online*, que possibilite aos participantes pesquisar e agrupar novos conceitos e terminologias fundamentais para os debates travados ao longo do curso, investimos em novas arquiteturas abertas à interatividade.

Santos e Araújo (2009) apresentam-nos algumas possibilidades de trabalho com essa interface interativa, para além da sua configuração técnica, que traz na definição a utilização apenas como vocábulos, termos técnicos e científicos ou poéticos. São elas:

Links comentados – A disponibilização de links se deve ao fato de que alguns conteúdos estão protegidos pelas leis do copyright, portanto não podem ser disponibilizados na íntegra em espaços não autorizados por seus autores. Através dos links várias páginas podem ser lidas simultaneamente, copiadas, recortadas, ressignificando as informações.

Criação de Midiatecas – espaço que disponibiliza fontes de informações e objetos digitais variados (artigos científicos, textos didáticos, vídeos, áudios, animações etc.) no formato digital. A midiateca, dependendo de como ela for concebida, é um exemplo de hipermídia, pois nela podem-se encontrar múltiplos links já disponibilizados pelo professor para páginas na internet e o usuário aprendente pode também disponibilizar (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 246-247).

Pensando a configuração da nossa proposta de trabalho fundamentada nos pressupostos da interatividade, sugerimos aos alunos do Pibid que socializassem os planos de aula produzidos nos pequenos grupos para que todos pudessem ter acesso à produção dos colegas, além de deixarem seus comentários e sugestões.

Os planos de aula disponibilizados na interface glossário foram elaborados de forma colaborativa entre os bolsistas ID, os professores-supervisores da escola e a coordenadora do Pibid Anos Iniciais. Para a construção dos mesmos, realizamos uma atividade diagnóstica com os alunos, analisamos os dados e mapeamos as necessidades de cada classe. Ressaltamos que todo esse trabalho foi permeado por muito estudo teórico e pesquisa em livros e na internet. Apesar do grupo do Pibid ser composto por alunos do curso de pedagogia, a grande maioria demonstrou muita dificuldade na elaboração do planejamento. Assim, precisamos montar oficinas orientando sobre como elaborar os planos. Depois dos planos sistematizados,

solicitamos que os pequenos grupos de trabalho socializassem na interface glossário e que também fizessem comentários acerca da produção dos colegas.

Na Figura 46, a seguir, apresentamos um exemplo do trabalho socializado pelos bolsistas ID.

Figura 46 - Plano de aula Jamile e Átila

 Plano de Aula 2º Ano  (73)3528-9619		1 Comentário
por Jamille Cardoso - segunda, 9 março 2015, 08:44		
UNIDADE ESCOLAR: EMÍLIA FERREIRO PROFESSORAS: ÁTILA FIGUERÊDO E JAMILLE CARDOSO CURSO: 2º ANO TURMA: A DATA: 04/03/ 2015 TURNO: VESPERTINO		
PLANO DE AULA		
OBJETIVOS:		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS		
Atividade de rotina: Oração, correção da atividade de casa, frequência dos alunos, posteriormente cantaremos uma música.		
Leitura compartilhada: distribuiremos o texto “ <i>A chácara do Chico Bolacha</i> ” de Cecília Meireles sem o seu título, logo depois será escrito no quadro 4 (quatro) possíveis títulos para o texto, assim os alunos a partir de sua leitura irão dizer qual deles se encaixam melhor ao texto, depois de descobrir o título será feita a leitura coletiva e discussão do mesmo e de sua estrutura. Em seguida cada criança expressará seu entendimento sobre o poema.		
Atividade em classe: Os alunos deverão circular no texto “ <i>A Chácara do Chico Bolacha</i> ” todas as palavras que tenham CH e X , depois escrever em seu caderno, também pintarão de diferentes cores as estrofes do texto e dizer a quantidade das mesmas e contar quantos versos cada uma possui.		
Trabalho em grupo: A sala será dividida em grupos para participar do jogo “ <i>Pesca Palavras</i> ”, no qual terá uma caixa enfeitada como se fosse água com peixes de papel cartão, cada um contendo uma palavra retirada do poema que estará colada, os alunos das equipes ficarão em fila e quando o professor der a largada começa o jogo e cada aluno por vez na fila vai pescar uma palavra para equipe, imediatamente o outro colega vai pescar outra palavra e assim sucessivamente até as equipes pescarem todos os peixes (Ao pescarem a palavra os alunos deverão ler em voz alta). Serão escritas no quadro as palavras pescadas pelas duas equipes e a que pescar mais palavras ganha um prêmio.		
Atividade orientada: os alunos irão escrever todas as palavras pescadas por sua equipe em seu caderno e depois separar as sílabas.		
Recursos:		
Quadro branco imã caixa de nanelão alfinete pedacos de madeira jornal folha de ofício linha de náilon tinta na		

Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

A seguir, conforme a Figura 47, temos a janela dos comentários feitos a partir da leitura dos planos de aula. Salientamos que, apesar de os alunos disponibilizarem seus planos de aula na interface glossário, e terem a possibilidade de tecer comentários nos planos de aula dos colegas, somente a coordenação registou as considerações. Acreditamos que por estarem apreendendo a construir os planos de aula e pela insegurança apresentada no início da docência, eles ficaram receosos de dar sugestões ou mesmo tecer críticas na produção dos colegas.

Figura 47 - Comentários da coordenação nos Planos de Aula



Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

5.2 O FACEBOOK – ALFINETANDO, COMPARTILHANDO, VISUALIZANDO E CURTINDO AS PEÇAS DA COSTURA

O *Facebook* surgiu no ano de 2003, sob a concepção de Mark Zuckerberg, que disponibilizou aos usuários as possibilidades de curtir, comentar e compartilhar. Com base nessa ideia de compartilhamento, Kirkpatrick (2011) nos esclarece que as opções disponibilizadas pelo *Facebook* são chamadas de *plug-ins* sociais, que trazem como fundamento principal a ideia de reunir pessoas e propiciar a interação entre as mesmas, na lógica do diagrama social, que permite a distribuição de informações entre os usuários. Com essa configuração, os habitantes dessa interface podem fazer o que quiserem na rede, abrir negócios, vender coisas, divulgar informações, fazer *links* com outros *sites* etc.

Cientes de todas essas possibilidades do *Facebook*, optamos por sua utilização em virtude de esta rede ser acessada constantemente por todos os participantes do programa e em diferentes dispositivos móveis, como notebooks, smartphones e tablets, através de *chats* de forma mais constante e estável. Assim, por meio da disponibilidade e de acesso à internet, possibilitado pela portabilidade conectada, emerge o atributo da ubiquidade, algo que antes era impossível e que hoje vivenciamos de modo pleno.

Outro motivo que nos levou a utilizar o *Facebook* no Pibid foi o fato de podermos colocar os bolsistas no centro do processo de formação e como autores e coautores das produções e conhecimento. Apesar de a interface do *Moodle* possibilitar interatividade, o ambiente apenas pode ser editado pelo administrador do curso, ou seja, o professor. Nas redes sociais, todos têm as mesmas condições e oportunidades de interagir, produzir e disseminar

conhecimento, uma vez que a relação é horizontal. Para Castells (2013), as redes sociais da internet são espaços de autonomia onde os seres humanos criam significados interagindo e conectando suas redes neurais com as redes da natureza e as sociais. Entretanto, com as potencialidades da era digital, as redes tornam-se “simultaneamente global e local, genérica e personalizada num padrão em constante mudança” (CASTELLS, 2013, p. 11).

A internet é, hoje, permeada por sites de redes sociais (SNS de Social Networking Site) que, para Castells (2013, p. 169), “são espaços vivos que conectam todas as dimensões da vida das pessoas”, possibilitando uma íntima conexão entre as redes virtuais e as redes da vida cotidiana. Assim, segundo este autor, vivenciamos de forma simultânea um mundo virtual *online*, um mundo presencial *offline* e um mundo híbrido que mistura e interage o espaço virtual e o espaço físico.

Pensamos, então, que os alunos sejam encorajados, desde a sua formação inicial, a serem autores, pois precisarão construir suas atividades, conteúdos, sentidos e significados, na sua prática pedagógica. O exercício de produzir deve ser algo constante na atividade docente, seja na forma de reflexões, pesquisas, ações, projetos etc. Assim, de qualquer lugar, e em qualquer momento, no nosso dia a dia, a entrada e saída no ciberespaço tornou-se um ato corriqueiro.

De acordo com Santaella (2007), na construção do conhecimento, é preciso que antes os sujeitos tenham acesso às informações, para que possam assimilá-las, filtrá-las, administrá-las e transformá-las em algo que seja compartilhado com o contexto. Ressaltamos que, com a incorporação do Pibid ao *Facebook* (Figura 48), não eliminamos o trabalho pedagógico realizado no *Moodle* da UESB, no blog e na comunidade de aprendizagem, mas, sim, agregamos essa interface, viabilizando outro espaço comunicacional.

Figura 48 - Tela inicial do Facebook/Pibid



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

A Figura 48 mostra a apresentação do grupo no *Facebook* do subprojeto *Anos Iniciais no Ensino Fundamental*. Sabemos que os grupos, nessa interface, podem ser abertos e suas publicações estarão sempre visíveis e poderão ser encontradas na busca do *Facebook*. Poderão, ainda, ser grupos fechados, em que só os participantes consigam visualizar as publicações. Há, também, os grupos secretos, adicionados exclusivamente pelo administrador não sendo encontrados na pesquisa do *Facebook* (CHAGAS; LINHARES, 2014). No Pibid Anos Iniciais, optamos pelo grupo fechado, para garantir maior privacidade nos debates travados na nossa rede de bolsistas. A Figura 49, a seguir, mostra alguns dos integrantes do grupo.

Figura 49 - Integrantes do facebook anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Os integrantes do nosso *Facebook* são os 15 alunos bolsistas do Pibid, a coordenadora geral e os três professores-supervisores integrantes da proposta. Não tivemos nenhuma dificuldade com a criação do nosso grupo, já que todos os bolsistas participantes e os professores-supervisores já possuíam conta no *Facebook*. Ressaltamos que essa área facilitou a busca dos membros, quando desejávamos enviar mensagens personalizadas, ou mesmo adicionar novos membros.

A possibilidade de os integrantes do grupo postarem notícias, eventos (Figura 50) e compartilharem arquivos (Figura 51) é um dos recursos mais interessantes apresentados pelo *Facebook*, pois, assim, a centralidade não permanece com uma só pessoa e todos podem dar início a uma discussão sobre as temáticas pertinentes ao grupo. Inicialmente, as postagens centravam-se mais nos avisos disponibilizados pela coordenação. Na medida em que crescia a

interação no grupo, os membros passavam a se sentir mais à vontade e a compartilhar suas publicações, comentando, também, as publicações dos parceiros.

Figura 50 – Postagens



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

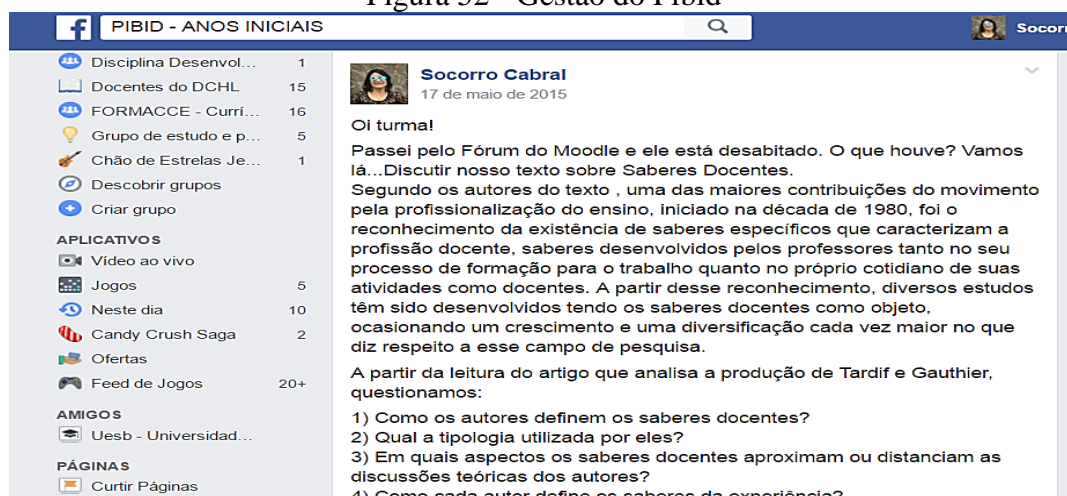
Figura 51 – Arquivos



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Outro espaço bastante utilizado no *Facebook* do grupo foi a gestão dos arquivos. Verificamos uma migração do *Moodle* para o *Facebook*, sobretudo em função da maior facilidade para o envio desses arquivos. Acessando esse item, encontramos uma centena de diferentes arquivos: textos diversos sobre formação de professores, escalas de trabalho, relatórios, projetos de intervenção, planos de aula etc. Na Figura 52, observamos a convocação da coordenação do programa para que os alunos possam habitar com mais intensidade o Fórum no ambiente *Moodle*, trazendo algumas questões para nortear o debate.

Figura 52 - Gestão do Pibid



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

O espaço de publicação na gestão do Pibid foi bastante utilizado para chamadas aos debates que estavam sendo travadas tanto no *Moodle* quanto no *blog* e nas comunidades de aprendizagem. Visto que todos os alunos acessavam diariamente o *Facebook*, as mensagens eram imediatamente visualizadas e isso nos ajudou muito.

A área de fotos foi bem aproveitada no programa, principalmente após o trabalho de docência nas salas de aula da Escola Vilma Brito Sarmiento (Figura 53). Todos os grupos de alunos compartilhavam as imagens da sala de aula em diferentes momentos: pesquisa etnográfica, mediação dos trabalhos, orientação aos grupos de alunos, realização das atividades diagnósticas, festas na instituição etc. Esse espaço híbrido entre as diferentes instâncias de formação pode ser observado nas Figuras 54, 55, 56 e 57, adiante.

Figura 53 - Área de fotos



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 54 - Facebook como espaço de compartilhamento das atividades diagnóstico das crianças da Escola Vilma Brito Sarmiento



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 55 - Facebook como espaço de compartilhamento da análise dos dados do diagnóstico



<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=811890025565197&set=nch.811890068898526&type=3>

Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 56 - Facebook como espaço de compartilhamento do planejamentos das aulas



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 57 - Facebook como espaço de compartilhamento da prática pedagógica



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

A Figura 54 retrata as primeiras atividades diagnósticas realizadas com as crianças na Escola Vilma Brito Sarmento. Os bolsistas foram divididos em duplas, para buscarem compreender o nível de leitura e de escrita dos alunos. As imagens anteriores eram divulgadas no *Facebook* quase instantaneamente. Apesar da divulgação das imagens pelos alunos no *facebook*, sentíamos falta de reflexões e debates sobre as mesmas, mesmo com as curtidas e visualizações.

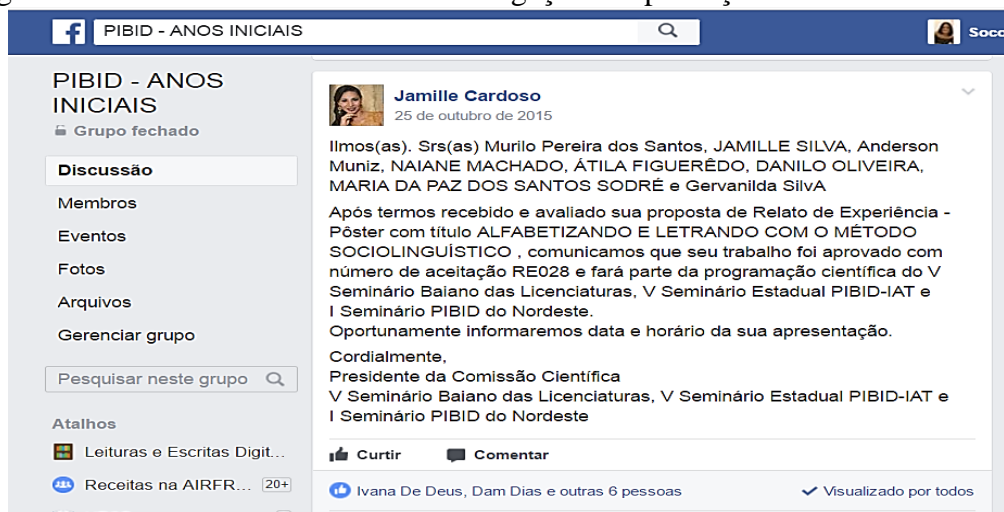
A Figura 55, por sua vez, apresenta um momento importante depois do diagnóstico, ou seja, a análise das atividades juntamente com os professores-supervisores e os professores-coordenadores do programa. Nesse momento, já havíamos reativado o blog e os alunos postavam suas reflexões na ‘blogosfera’. As imagens seguintes, das Figuras 56 e 57, ilustram o planejamento das aulas e a prática pedagógica dos alunos bolsistas na escola de educação básica.

Por meio do sentido produzido na pesquisa sobre redes sociais na educação, com o artigo intitulado “*Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais*”, de autoria de Weber, Santos e Santos (2012), compreendemos como o uso de dispositivos comunicacionais do *Facebook* potencializam a articulação dos saberes, rompe com a noção de que a sala de aula é um lugar fixo, sendo o único espaçotempo possível de construção de conhecimento. A pesquisa acima aponta, ainda, a promoção de uma interação mais horizontal, menos hierarquizada, em especial entre alunos e professores.

Assim, a nossa preocupação, antes centrada inicialmente em como gestar tantos espaços de aprendizagem no contexto do programa, foi naturalmente se dissipando, pois percebemos o

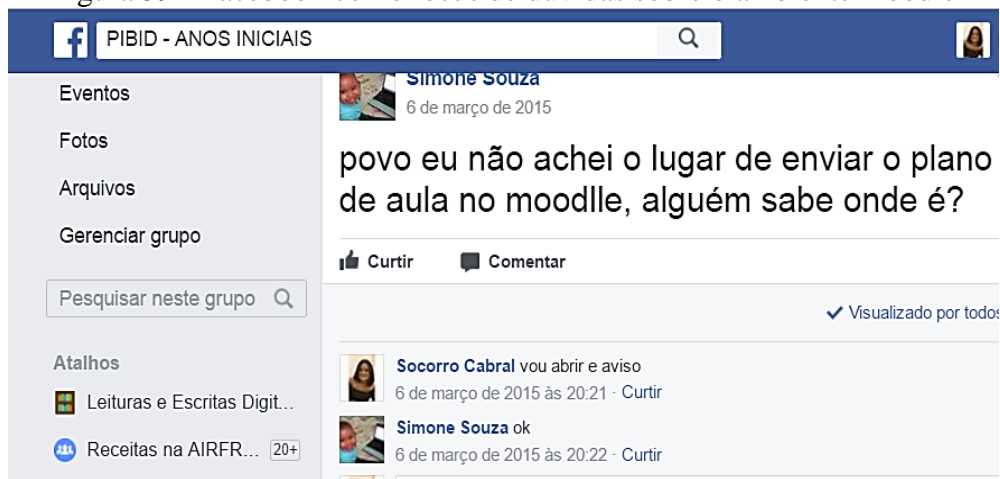
processo de auto-organização dos próprios bolsistas e gestão do programa. Dessa forma, além da utilização da rede social *Facebook* para o compartilhamento das ações do programa, os alunos, imersos na Ciberultura, trouxeram, além das questões relativas ao desenvolvimento profissional na escola, temas referentes a problemáticas da nossa sociedade, dúvidas sobre a utilização do ambiente *moodle*, divulgação e participação em eventos e mediação docente, conforme demonstram as Figuras 58, 59, 60, 61 e 62, que se seguem.

Figura 58 - Facebook como locus de divulgação das produções científicas dos alunos



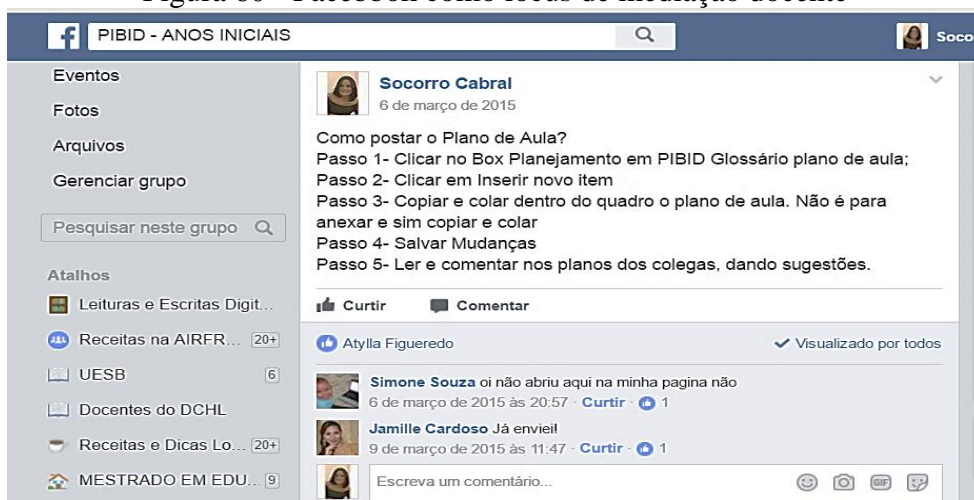
Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”

Figura 59 - Facebook como locus de dúvidas sobre o ambiente moodle



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 60 - Facebook como locus de mediação docente



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 61 - Facebook como locus de divulgação de eventos



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

Figura 62 - Facebook como locus de contestação dos problemas de educação do município de Jequié



Fonte: Facebook – Pibid “Anos Iniciais no Ensino Fundamental”.

A Figura 58, portanto, demonstra a autoria dos nossos alunos, em seus primeiros movimentos de apresentação de trabalhos nos diferentes eventos em educação. Esse aspecto foi bastante incentivado por nós, para que os bolsistas pudessem divulgar a pesquisa-formação realizada durante todo o processo do Pibid.

A Figura 59 retrata a dúvida de uma das alunas em relação à postagem do plano de aula no ambiente *Moodle* e, logo em seguida, na Figura 60, mediação docente da coordenação, explicando o passo a passo para execução dessa atividade. Salientamos que o facebook facilitou muito esse trabalho de orientação e gestão das propostas a serem realizadas tanto no *moodle*, como no Facebook, no blog e mesmo na escola, configurando-se, dessa maneira, como um espaço multirreferencial de aprendizagem. Em especial, destaco os estudos de Santaella (2013), os quais permitiram-me perceber que os interesses, quando compartilhados, contribuem para a união das pessoas, pois representam ajuda mútua e o trabalho colaborativo. Logo, na emergência de alguma dúvida, o coletivo entra em sinergia, criando-se, assim, um processo de aprendizagem em grupo.

No intuito de ampliar os repertórios de conhecimentos sobre temáticas diversas da educação, o espaço também foi bastante utilizado para divulgarmos diferentes eventos acadêmicos em várias instituições do país, conforme exemplificado na Figura 61.

Contrapondo-se a ideia de que a sala de aula é o único espaço de construção de conhecimento, tivemos, ao longo do programa, diversas postagens que ilustraram a articulação entre universidade, escola e sala de aula presencial. Na Figura 62, por exemplo, expomos uma imagem disponibilizada pelo movimento civil organizado de Jequié sobre a situação do Reda da nossa cidade com denúncia de fraude – compartilhada no *Facebook*.

5.3 O BLOG - TECENDO DIFERENTES RETALHOS

A comunicação interativa é de valor inquestionável para o desenvolvimento profissional de professores, pois permite o rompimento da mudança do modelo clássico de comunicação, em que a emissão, a recepção e a mensagem encontram-se dispostas de forma hierárquica e dicotômica. Sob esse enfoque, a participação e a intervenção possibilitam ao sujeito a autoria e coautoria, na medida em que se pode dispor de conteúdos manipuláveis para criação. Esse potencial interativo pode ser observado nos *blogs* disponíveis na rede.

Ao analisarmos historicamente o surgimento do *blog*, percebemos que ele nasce com o objetivo de disponibilizar *sites* e *links* interessantes na *web*. Assim, o pioneiro no

desenvolvimento dessa proposta foi Jonh Barger, em 1998. Dessa forma, podemos traduzir a palavra *blog* como uma junção dos termos *web* + *log* (arquivo *web*). Nessa etapa inicial, os *blogs* não se diferenciavam dos *sites*, pois apresentam algumas características técnicas que, apesar de não terem sido criadas com a mesma finalidade, tinham apenas o objetivo de difundir novas páginas na internet.

Os *blogs* com possibilidades pedagógicas potencializam muito o trabalho na educação. Um exemplo claro é a divulgação instantânea das informações, em entradas reversas, permitindo ao usuário a publicação de textos, vídeos, imagens, músicas, e também a disponibilização de *links* que possibilitam aos internautas navegarem por outras páginas e blogs.

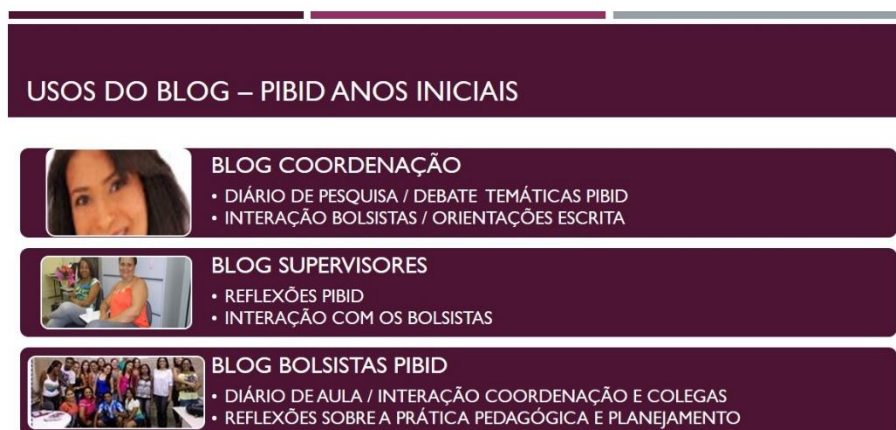
Em 2015, resolvemos propor aos integrantes do Pibid a construção individual dos blogs, dando continuidade ao trabalho com os *Diários Online* iniciado no ambiente *moodle*, visto que na interface do *moodle* a interação acontecia no modelo de comunicação um-um (Bolsita Id e coordenação), dificultando, assim, a interatividade entre todos os sujeitos integrantes do programa. Com o blog, desejávamos também que cada aluno tivesse sua página pessoal e pudesse escrever e refletir sobre sua itinerância no Pibid. Nas Figuras 63 e 64 esquematizamos a organização dos blogs no programa.

Figura 63 - Blogs do Pibid



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 64 - Usos do Blog no Pibid



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tendo em vista a fecundidade de possibilidades no trabalho com o blog na pesquisa-formação do Pibid, organizamos os mesmos em três níveis inter-relacionados, conforme as Figuras 63 e 64. Assim, o blog da coordenação foi se configurando como um espaço de *diarismo online* sobre a pesquisa em curso, bem como um *lócus* de debate sobre temáticas emergentes nas comunidades de aprendizagem, espaço de orientação da escrita e socialização dos trabalhos realizados. Paralelo ao blog da coordenação, os professores-supervisores foram desafiados a construir seus blogs e narrarem a experiência de supervisão no Pibid, bem como ler e comentar no blog dos seus bolsistas. Já os bolsistas ID, foram convidados a construírem suas narrativas de formação no blog, a partir de cada atividade desenvolvida ao longo da itinerância. Deste modo, demos início à edificação dos diários de aula, em que os alunos narravam e refletiam sobre a aprendizagem inicial da docência, a partir da experiência da construção dos instrumentos do diagnóstico, do planejamento das aulas, das atividades realizadas com os alunos, da observação da prática dos professores etc.

É importante descrevermos e exemplificarmos os usos e sentidos dos blogs, destacados na Figura 65, adiante, a fim de deixarmos claro para o leitor os objetivos de cada um deles e como estavam articulados em rede. Na figura que se segue, apresento a imagem da minha interface, descrevendo seu objetivo principal – possibilitar maior discussão sobre a aprendizagem docente ao longo do programa. No blog, descrevemos, também, como se deu o início da pesquisa, além de socializarmos imagens, links e reflexões.

Figura 65 - Blog da pesquisadora

Itinerância de uma pesquisadora

Blog destinado a minha itinerância no doutorado da UFS (Universidade Federal de Sergipe), sobre os Diários online na Iniciação à docência, orientado pela professora Dr. Simone Lucena. Acreditamos que o trabalho com os Diários online, podem possibilitar uma maior discussão sobre a aprendizagem docente, por incorporar a proposta do trabalho colaborativo, superando uma visão meramente cognitivista e comportamentalista da prática pedagógica.

QUARTA-FEIRA, 9 DE MARÇO DE 2016

Ateliê Biográfico - Segunda Etapa

No dia 09 de março, demos inicio a segunda etapa do trabalho com os ateliês biográficos cada sujeito da pesquisa levou impresso três cópias do seu relato de experiência formativa no Pibid. Em seguida, distribuímos duas cópias para os pares participantes da oficina com o objetivo de termos um novo olhar sobre a escrita do colega, fazendo inferências sobre as reflexões. Ajudar o autor a construir o significado de sua história e aos ouvintes a compreenderem essa história do exterior como eles fariam em um romance ou filme (Delory, 2006). Esse momento é de suma importância para a busca de compreensão do outro e o distanciamento de si mesmo.



BLOGS INTERESSANTES

Grupo de Estudos: Ecul

O COMEÇO DA PESQUISA

A pesquisa sobre a formação de professores no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência) tem inicio no ano de 2014, quando fui convidada pela Universidade a coordenar o Subprojeto Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Comecei a perceber o potencial formativo do programa, que tem como objetivo principal a imersão dos graduandos no campo de trabalho desde os semestres iniciais do curso.

QUEM SOU EU



Socorro Pereira
Sequiu 34
[Visualizar meu perfil completo](#)

PIBID - ANOS INICIAIS

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

É importante exemplificarmos, ainda, algumas ações construídas por nós na itinerância da pesquisa-formação na blogosfera, conforme ilustram as Figuras 66, 67, 68 e 69, a seguir:

Figura 66 - Diário de campo da pesquisadora

Ateliê biográfico de Formação - Primeira Etapa

Na quarta feira do dia 02 de março, demos inicio a mais uma atividade de pesquisa - formação no Pibid com o Ateliê Biográfico proposto pela autora Chistine Delory. Demos inicio a atividade colocando a importância da construção das narrativas na formação docente destacando a importância dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências de suas vidas, em suas relações sociais e em suas atividades profissionais. Fabre (1994) coloca que ao refazer sua história de vida o sujeito age sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto.

Nessa primeira etapa, trabalhamos com retalhos de tecidos e solicitamos que os alunos construíssem uma imagem que retratasse as experiências formativas mais importantes vivenciadas no Pibid ao longos dos dois anos de formação. Em seguida, solicitamos que cada participante relatasse de forma escrita esta experiência e em seguida fizesse uma exposição oral da mesma. Para casa, solicitamos que os sujeitos reescrevessem as narrativas e aprofundassem as experiências apresentadas na oficina.



contador de acessos

1771

Conectando...

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Figura 67 - Orientações sobre a escrita nos diários de aula


Sugestões para a Escrita do Diário Online

Antes da Intervenção

- 1) Descreva como foi planejada a aula com sua dupla: o que vocês priorizaram, como buscaram material, como a coordenação e o professor supervisor contribuiu? Você precisou pesquisar? Como foi sua pesquisa?
- 2) Descreva e reflita como foi a socialização com os colegas no encontro do dia 30/06 (aquele em que cada dupla apresentou seus trabalhos na Escola). Traga reflexões sobre a importância da proposta.

A aplicação da intervenção ...

- 3) Como os alunos se portaram diante das atividades propostas?
- 4) Houve alguma criança que apresentou muita dificuldade ou facilidade diferente dos demais da turma?
- 5) Você sentiu alguma dificuldade em relação à execução da proposta? Quais?
- 6) Será preciso retomar, continuar, ampliar a sua ação pedagógica?
- 7) Quais as intervenções pedagógicas você faria naquilo que foi planejado?
- 8) Os objetivos que você planejou foram atingidos?
- 9) Como se sentiu frente ao desempenho da turma?
- 10) Como acredita que as crianças se sentiam quando faziam a atividade?
- 11) Analisando a aula proposta pelas crianças, como eu poderia mudá-la e melhorá-la?
- 12) O que você poderia fazer diferente?
- 13) Que teorias estão embasando a minha prática pedagógica?

Postado por Socorro Pereira às 06:18 Nenhum comentário: 

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Figura 68 - Proposta de debate sobre Letramento

Pesquisa Formação - Letrar é mais que alfabetizar!

Discutindo o texto e relacionando-o com o vídeo.

No artigo intitulado "Letrar é mais que alfabetizar", a autora Magda Soares coloca a insuficiência de apenas saber ler e escrever frente as demandas contemporâneas. Ela destaca que além de saber ler e escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no dia a dia e apropriar-se da função social de suas práticas; isto é, é preciso letrar-se.

Diz a autora "Se uma criança sabe ler, mais não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada."

Observe também o vídeo onde a autora fala de letramento:

Tanto no texto quanto no vídeo, a professora Magda Soares traz a importância do trabalho de alfabetização em contextos reais de leitura e escrita, salientando que os dois processos são indissociáveis, porém com especificidades diferentes que precisamos conhecer.

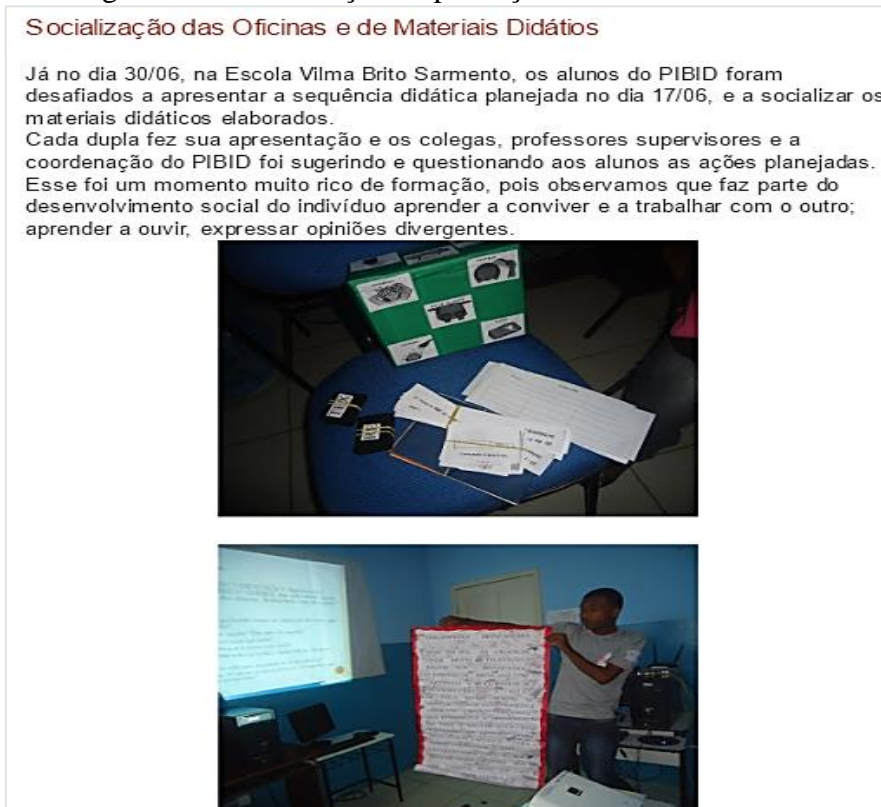
Dai questionamos:

- * Qual a importância do trabalho de letramento nas sociedades contemporâneas?
- * O desafio do letramento só acontece no Brasil?
- * Quais as especificidades da alfabetização?
- * Quais as características e especificidades do letramento?
- * É possível articularmos alfabetização e letramento?
- * Como você tem realizado essa articulação?
- * Quais os dilemas que você vivencia nesse processo inicial de docência em relação a alfabetização?

Vamos debater e interagir com os colegas?

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Figura 69 - Socialização da produção de Material Didático



Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

As Figuras 66, 67, 68 e asseveram algumas potencialidades do Blog ao longo do processo de formação no Pibid, abrindo-se como *lócus* de interação e de hipertextualidade, possibilitando-nos a criação de atividades didáticas de formação. A Figura 66 ilustra um pouco o uso do blog como um *Diário de Campo*, que tinha como objetivo a elaboração de registros sobre as intervenções realizadas no processo, bem como reflexões cotidianas da pesquisa formação na cibercultura. Os estudos de Macedo (2004) levaram-me a perceber que a prática de pesquisa com o *diário de campo* facilita ao pesquisador uma melhor compreensão do seu imaginário implicado na pesquisa, a revelação das lacunas que vão surgindo no processo e, claro, os investimentos que vão sendo elaborados na caminhada.

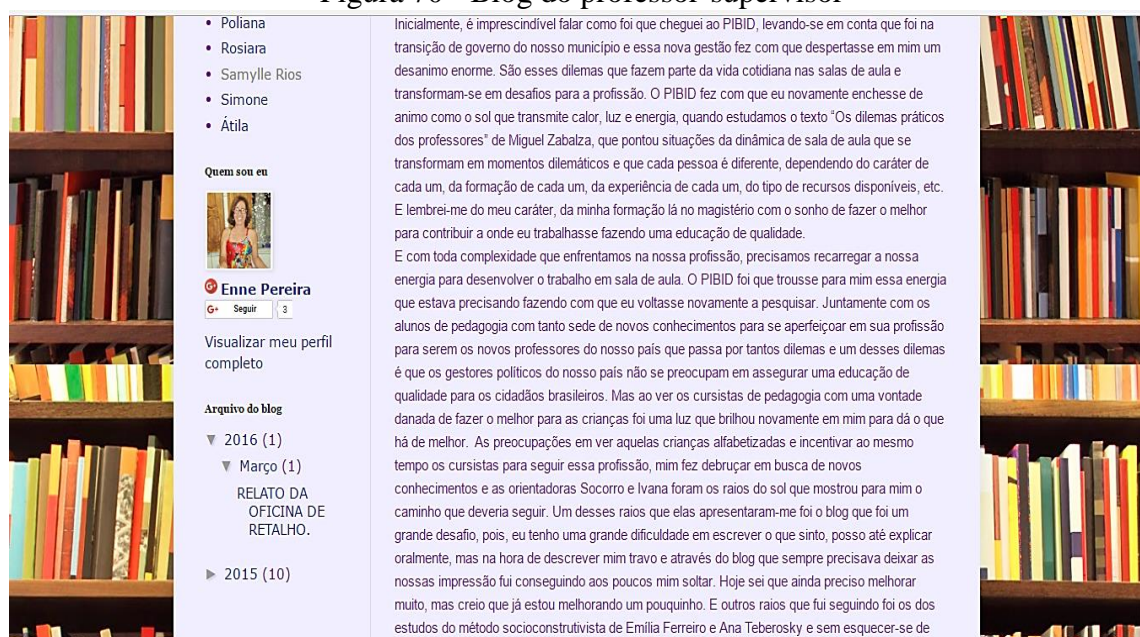
Na itinerância da pesquisa, fomos percebendo novos desafios, como no caso da escrita nos blogs pelos alunos, que, no início da proposta, pautava-se mais numa descrição sobre as ações do programa, faltando, portanto, reflexões mais aprofundadas sobre seu desenvolvimento profissional. Na Figura 67, socializamos algumas sugestões trazidas pelos bolsistas ID poderiam incluir no seu diário, com o objetivo de instigar, cada vez mais, reflexões sobre a ação docente em sala de aula. Salientamos nessa ação não “um gesso” para moldar a escrita, mas, sim, como alguns pontos para os alunos considerarem nas suas narrativas.

Na Figura 68, apresentamos um exemplo de como o Blog se configurou em um espaço de debate e interação sobre as temáticas trabalhadas no Pibid. A partir das considerações por nós pontuadas a respeito da temática letramento, e também do vídeo da professora Magda Soares, lançamos questões que foram problematizadas no espaço comentários, fomentando, assim, a interatividade entre os bolsistas ID. Realizar pesquisa multirreferencial com a pesquisa-formação, nos mobiliza, como afirma Macedo (2004), em uma busca incessante pelo conhecimento que é construído a partir das plurais formas de conhecer e construir soluções para as diversificadas problemáticas da vida.

Utilizamos também o espaço do blog, conforme a Figura 69, para socializarmos os nossos encontros e as atividades realizadas neles. Na imagem anteriormente mostrada, temos vários materiais didáticos construídos pelos pibideiros em oficinas realizadas na escola de educação básica parceira do Pibid, juntamente com as professoras-supervisoras.

Destacamos também a construção do blog dos professores-supervisores do programa, conforme a Figura 70, a seguir, que trazia como objetivo principal as reflexões sobre seu desenvolvimento profissional docente, através das narrativas sobre seu papel no programa. Juntamente com a coordenação e com os bolsistas, esses docentes parceiros do Pibid eram responsáveis, com a coordenação e os bolsista ID, pela leitura dos blogs, interagindo, deixando sugestões e reflexões sobre os dilemas na formação inicial.

Figura 70 - Blog do professor-supervisor



Fonte: Disponível em: <<http://pibid2015.blogspot.com.br/>>.

Quanto à imersão dos bolsistas do Pibid na blogosfera, percebemos que diferentemente do Facebook, os mesmos não possuíam familiaridade na administração dessa nova interface. Resolvemos, então, realizar algumas oficinas, com a intencionalidade de apresentar seus recursos e o nosso objetivo com a proposta. Para isso, debatemos sobre o papel das tecnologias na sociedade contemporânea, e focamos no potencial pedagógico dos blogs para a educação, de forma mais específica abordamos a temática do *diarismo online*. Os graduandos, no decorrer das oficinas (Figura 71), começaram a perceber as semelhanças entre os diferentes ambientes de aprendizagem, pois já conheciam a lógica do digital: a não linearidade e a plasticidade.

Figura 71 - Oficina de Blog no Pibid



Fonte: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Para aprimorar a visualização e o acesso, organizamos os blogs dos sujeitos da formação (Figura 72), agregando-os ao blog do professor-pesquisador. Todos os bolsistas e professores-supervisores foram convidados a inserir os *links* de todos os integrantes do programa. Essa simples ação foi de fundamental importância para o trabalho com *diarismo online*, pois facilitou o encontro instantâneo dos blogs dos colegas para uma melhor interação. De acordo com Correia e Andrade (1998), o *link* é considerado um dos conceitos mais importantes do hipertexto, pois é através dele que se salta de um ponto a outro no documento. Estas ligações geralmente são representadas por palavras, frases, gráficos ou ícones, podendo produzir resultados diferentes, desde a transferência para um novo tópico, até a execução de um programa de computador. No Pibid, utilizamos o nome dos bolsistas como *link* para o acesso ao blog.

Figura 72 - Link dos Blog dos Bolsistas ID



Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com.br/>>.

Dando continuidade ao trabalho com as oficinas, inseri no ambiente *moodle* um fórum com alguns *links* de blogs de educação disponíveis na rede, para que os Bolsista ID visitassem e compreendessem o potencial dos mesmos. Depois dessa atividade, solicitamos a migração da narrativa das fontes pré-profissionais do Moodle para o Blog, e aí cada um deu início ao seu diário, relatando, descrevendo e refletindo sobre o seu desenvolvimento profissional no programa. Necessitamos, ao longo da caminhada, realizar outras oficinas, pontuando a necessidade de avanço na escrita dos diários, porque, em alguns momentos, as narrativas traziam a descrição das atividades, sem reflexões mais aprofundadas. Outras vezes, apresentavam as ponderações dos autores, mas ficavam de fora as subjetividades e as implicações vivenciadas na aprendizagem inicial da docência.

Nas imagens a seguir, Figuras 73, 74 e 75, apresentamos algumas construções dos bolsistas ID em seus diários.

Figura 73 - Narrativa sobre a Prática Docente

22 SET 2015

Trilhando o caminho de ser professora..

Apos o diagnostico sentamos para planejar nossa V intervenção, **Segundo Paulo Freire "Não existe docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". O planejamento, para ter significado e validade precisa de uma ação participativa por parte do aluno,** pensando nessa perspectiva desenvolvemos nosso plano de aula pensando nas dificuldades desses alunos, querendo de uma forma ou outra ajuda-los á avançar.


Na construção do plano de aula estabelecemos trabalhar com eles seguindo **os enfoques de compreensão estabelecidos por Naspoline, pois em nosso diagnósticos percebemos o avanço no qual os meninos saíram do método sociolinguístico.** Construímos as atividades deles baseadas nesses enfoques de compreensão conteudista, estruturalista e discursiva.

Com o plano feito atividades em mão fomos para a escola, como nessa intervenção eles iam fazer reescrita fomos todas as 5 bolsistas para sala de aula, no primeiro dia foi tranquilo os meninos estavam super calmos, o assunto fluiu muito bem, nesse mesmo dia eles fizeram a reescrita da fabula, bom os meninos que eu fiquei foram 6 a reescrita deles foram muito bem, tiveram alguns erros ortográficos alguns não obedeceram a estrutura da fabula, no outro dia fizemos com ele a reescrita mais uma vez da fabula mostrando a eles onde estava o erro, por que a palavra estava errada, e para que eles pudessem avançar entreguei a cada um deles um dicionario e pedia para eles procura a palavra que eles escreveram errado.

Acredito que no ultimo dia não avançamos muito por causa do que estava acontecendo na escola que foi o dia do folclore, e muito deles estavam pra fazer apresentação, outros queriam esta assistindo, mas mesmo assim ocorreu tudo bem essa intervenção.

Fonte: Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com.br/>>.

Figura 74 - Interatividade nos blogs



Enne Pereira 7 de setembro de 2015 11:09

Danilo,
Sei o quanto você tem se dedicado a desenvolver um bom trabalho e adquirir conhecimentos concretos para sua prática. Qual a complexidade você percebeu nesta 5ª intervenção?

Responder

Jamille Cardoso 10 de setembro de 2015 17:17

Muito rica sua reflexão, percebi o quanto você gosta do que escolheu fazer. Ao longo de nossas atividades percebi o quanto um plano "B" é necessário na hora de realizar algumas ações.
Gostaria que saber se em algum momento se sentiu frustrado em relação a alguma ação que não deu certo?

Responder

Respostas

Dam Dias 30 de setembro de 2015 15:20

Não diria frustração, mas o sentimento de que poderia ter pensado nos imprevistos que ocorrem durante a realização da aula

Responder

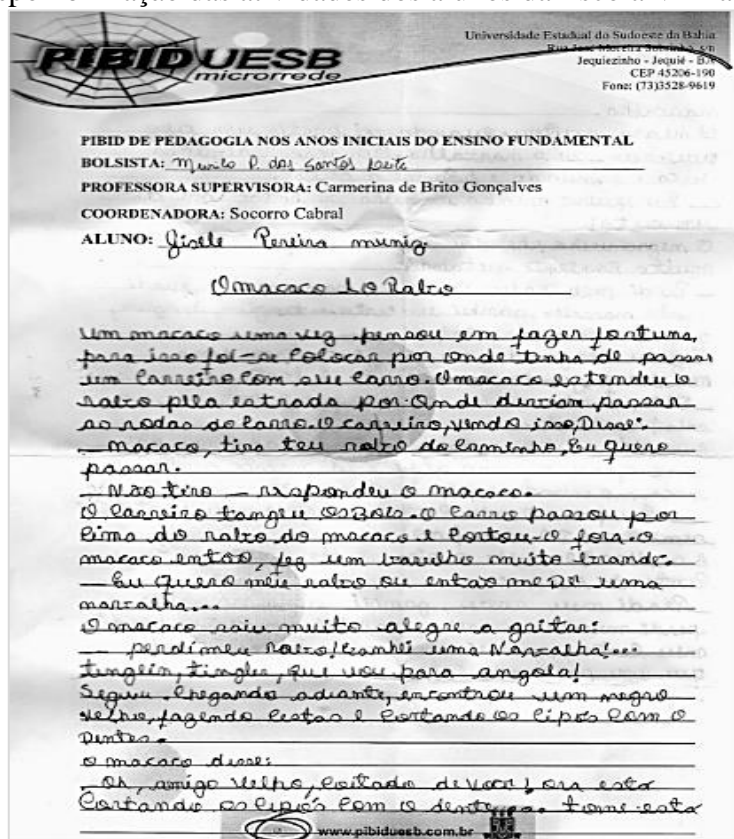
Átila Figuerêdo 28 de setembro de 2015 12:26

Dam gostei muito da sua reflexão, você fala com bastante autonomia sobre sua prática e deixa claro a ideia de pensar sobre as práticas de sala de aula fora dela, pois é exatamente isso que fazemos no PIBID, o que nos permitir fazer diferente várias coisas e superar algumas dificuldades.Parabéns Dam.

Responder

Fonte: Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com.br/>>.

Figura 75 - Disponibilização das atividades dos alunos da Escola Vilma Brito Sarmiento



Fonte: Blog de Murilo. Disponível em: <<http://aprendendocomartesnaescola.blogspot.com/>>.

As Figuras 73, 74 e 75 mostram a potencialidade dos diários *online* como espaços fecundos em que os docentes refletem sobre a sua ação pedagógica, problematizando-a, investigando-a, analisando-a, na superação de uma formação pautada na instrumentalização técnica, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento profissional docente.

5.4 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM – ALINHAVANDO AS COSTURAS

Inspirados na perspectiva de uma formação pautada numa maior autonomia dos sujeitos, procuramos, desde o início do Pibid, romper com a perspectiva unidirecional de trabalho, em que a academia representa o modelo hegemônico de comunicação pautado na transmissão de informações e a escola de educação básica serve apenas como espaço de aplicação desses conhecimentos.

Tendo em vista esse panorama, os estudos de Fiorentini (2012) evidenciam uma crítica nas relações estabelecidas entre a Comunidade Acadêmica e a Comunidade Escolar. A primeira teria o papel de produzir conhecimentos e logicamente de formar os docentes da escola básica.

Já a comunidade profissional estaria condicionada a aplicar, mesmo utilizando de sua criatividade, a produção dos conhecimentos que foram reproduzidos na formação.

Observamos na crítica realizada pelo autor um distanciamento entre o mundo da profissão e o acadêmico, tornando-se instâncias paralelas que não dialogam a partir das demandas da instituição escolar. Se, por um lado, temos a predominância da academia, com uma perspectiva de prática tecnicista, baseada na prescrição de receitas a serem seguidas pelos docentes, por outro lado temos também a resistência da escola de educação básica em relação aos conhecimentos acadêmicos, e a hegemonia da reprodução dos saberes escolares reproduzidos a partir da tradição escolar.

No texto intitulado *Narrativas de práticas de aprendizagem docente em Matemática*, Fiorentini, Fernandes e Carvalho (2015) aprofundam o debate entre as relações da comunidade acadêmica e escolar a partir de três perspectivas: a endogenia, a colonização e a colaboração. As comunidades acadêmicas de caráter endógeno não têm a preocupação em estabelecer vínculo ou diálogo com as práticas escolares e são fortemente voltadas para as demandas teóricas e acadêmicas. Nessa mesma linha de pensamento, destaca-se a perspectiva colonizadora, com o objetivo de incluir ou cooptar professores da escola básica para que possam fazer parte de grupos ou projetos de pesquisa ou de extensão universitária, de modo que possam se apropriar dos conhecimentos acadêmicos e, em seguida, aplicá-los na prática escolar ou na formação de outros professores. Por fim, teríamos as comunidades colaborativas abertas a demandas e problemas dos professores escolares, mantendo uma agenda de estudos em sintonia com as demandas da escola.

Entretanto, não só a academia apresenta esse ponto de vista de trabalho quanto às comunidades escolares. As próprias escolas trazem nas suas relações essas características. Assim, a endogenia se caracteriza quando a mesma possui sua agenda de trabalho, estudo e formação continuada com base no seu projeto político e pedagógico, sem a preocupação de adotar ou assumir os conhecimentos e pesquisas oriundos da universidade. Outro aspecto relevante destacado pelo autor são as comunidades fronteiriças situando-se em um espaço de fronteira entre a universidade e a escola, e por não possuírem um território próprio, têm mais liberdade de ação e de definição de uma agenda própria de trabalho e de estudo, sem monitoramento tanto da escola quanto da universidade.

Situamos o Pibid Anos Iniciais do Ensino Fundamental na ótica da fronteira e da colaboração, pois nossa agenda de estudo e de trabalho foi construída a partir dos interesses e demandas da escola de educação básica e das necessidades formativas dos alunos. Ressaltamos que trabalhar nesse sentido não excluiu em nenhum momento a articulação com as bases

teóricas que emergiam a partir das problemáticas advindas da escola, estabelecendo, dessa maneira, a interlocução com os estudos acadêmicos da universidade.

Dentre as várias possibilidades de trabalho na articulação entre a Universidade e a Escola, apresentaremos algumas imagens que retratam esse trabalho colaborativo, como, por exemplo, uma reunião de estudo (Figura 76).

Figura 76 - Reunião de Estudo Pibid

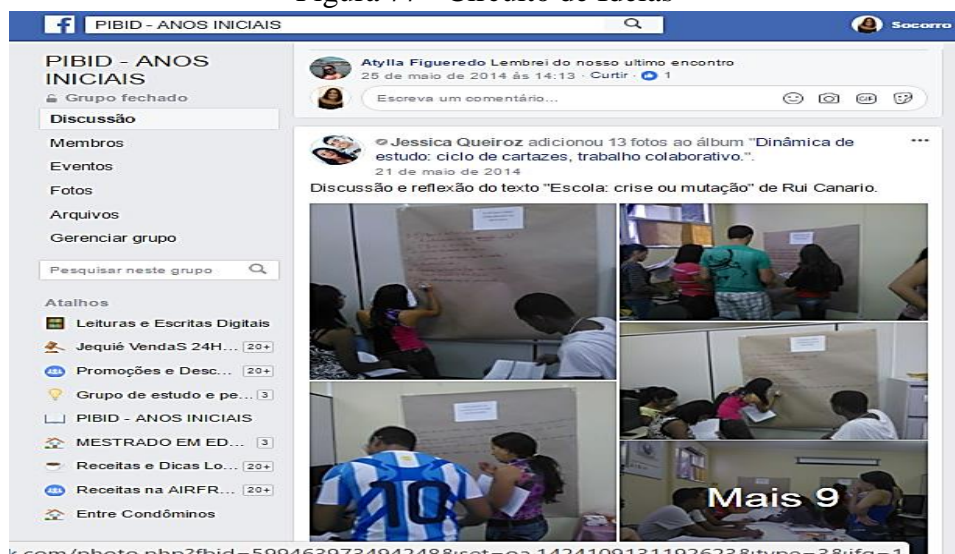


Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

A Figura 76 revela alguns dos estudos realizados em nossos encontros, que permearam desde inquietações direcionadas à questão da pesquisa na escola da educação básica até tópicos voltadas para a pauta da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Salientamos que, antes do estudo realizado em conjunto pelo grupo, os alunos realizavam as leituras e sistematizam-nas através de resenhas, quadros conceituais, pequenas sínteses, postando-os no ambiente *moodle*. Essa estratégia de trabalho contribuiu muito para que todos já chegassem no grupo com suas inquietações e garantiu, também, uma maior contribuição ao debate.

Utilizamos também diferentes metodologias de trabalho, a fim de incentivar uma maior participação e sistematização dos textos trabalhados, a exemplo do circuito de ideias (Figura 77) sobre o texto de Ruy Canário *A Escola tem futuro?*. Na metodologia, os alunos, com base nos subtítulos dos textos, organizavam as ideias principais a partir da leitura feita antecipadamente e debatida com os colegas.

Figura 77 - Circuito de Ideias



Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

Na Figura 78, expressamos o trabalho com as narrativas cinematográficas, tendo como objetivo ampliar os repertórios culturais dos nossos alunos, além de disparar debates sobre as temáticas que estávamos investigando. Concordamos com Santos (2014a) sobre a importância das narrativas cinematográficas na formação docente, pois as mesmas articulam saberes e conhecimentos fundamentais do mundo das ciências, das artes, da filosofia e dos saberes cotidianos. Dessa forma, prossegue a autora no debate, mostrando o potencial do cinema, pois este, além de nos apresentar diferentes configurações estéticas organizadas em gêneros diversificados, consegue articular três linguagens fundamentais: as imagens, os sons e os textos. Assim, toda essa mixagem de linguagem amplia a nossa visão de mundo, possibilitando-nos dialogar com outras leituras sobre a nossa realidade.

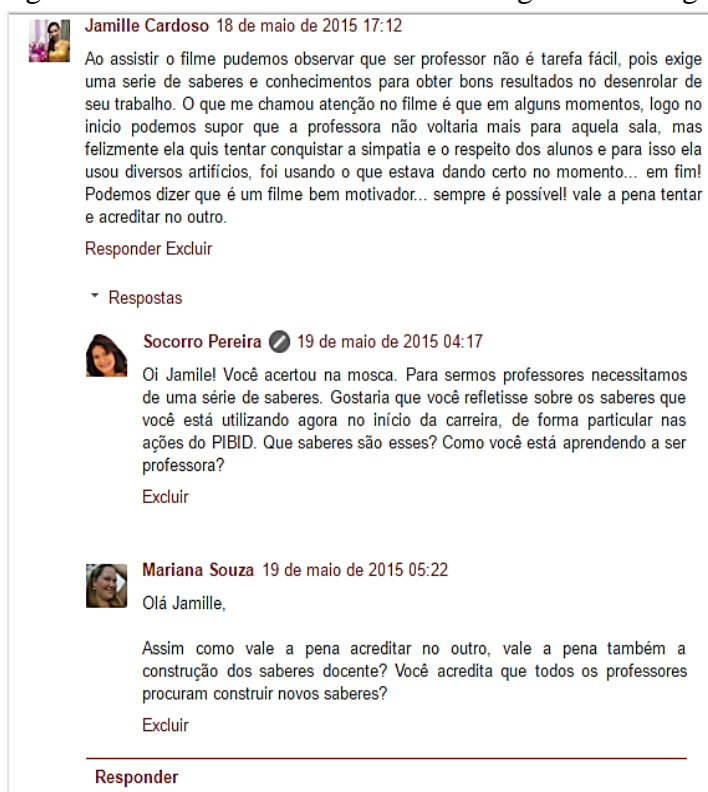
Implicada a possibilidade de novas educações, sentimo-nos à vontade para agregar o cinema a nossa pesquisa-formação na cibercultura. Assim, a partir da leitura das imagens cinematográficas, e posteriormente do debate travado após a seção de cinema, lançávamos mão de mais discussões sobre a temática em nosso blog, ampliando a rede de debates de nossos leitores, como retratado nas Figuras 78 e 79.

Figura 78 - Cine Pibid



Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

Figura 79 - Debate do filme Mentres Perigosas no Blog



Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

A construção de situações didáticas em parceria com os professores-supervisores, os bolsistas do Pibid e a coordenação aconteciam, também, na Escola de Educação Básica, conforme a Figura 80, a seguir. Buscamos, dessa maneira, uma formação que dialogasse com todos os espaços multirreferenciais de aprendizagem, em especial a escola parceira do Pibid.

Nossos encontros tinham como pauta principal o trabalho voltado para as necessidades dos alunos da escola de educação básica, a partir de diagnósticos realizados pelos nossos bolsistas ID, sem nunca deixar de articular essas demandas com as leituras acadêmicas, além de traçar investigações sobre a prática.

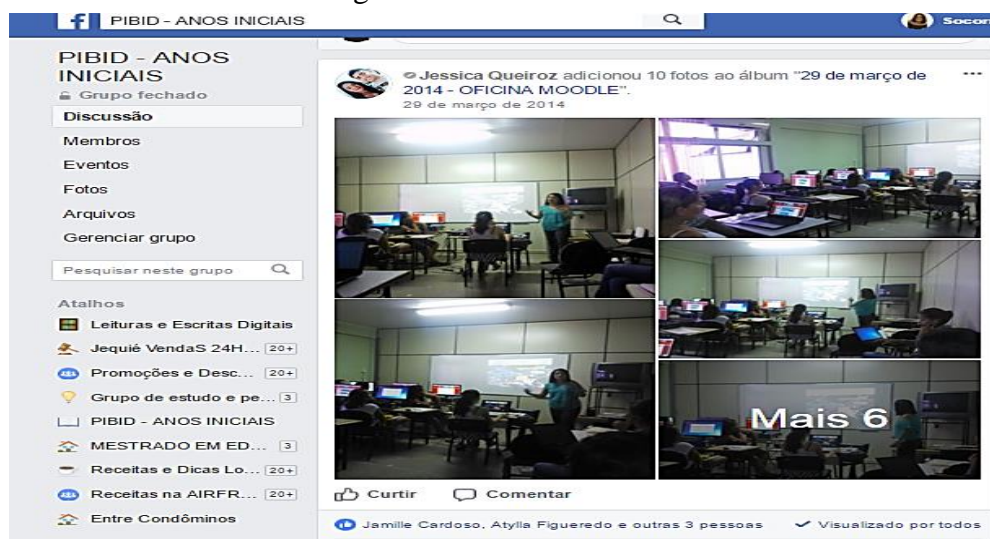
Figura 80 - Reunião de Planejamento na Escola Vilma Brito Sarmento



Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

Utilizamos, ainda, o espaço de nossas reuniões para a realização de diversas oficinas didáticas, como ilustra a Figura 81, adiante. Dentre elas, destacamos a oficina sobre o ambiente *moodle*, com a finalidade inicial de oportunizarmos aos Bolsistas ID uma reflexão sobre as mudanças sociopolíticas e culturais mais gerais ocorridas no cenário contemporâneo, com ênfase nas tecnologias da comunicação e informação. Vale ressaltar que, além da discussão teórica sobre a temática, mostramos e experienciamos as interfaces do ambiente *moodle*, tais como: os fóruns, chats, diários, tarefas etc.

Figura 81 - Oficina Moodle



Fonte: Facebook Pibid Anos Iniciais.

Tendo em vista esse panorama por nós relatado, acreditamos que os educandos não se posicionam como consumidores de informações, mas sim como membros que participaram ativamente do programa, aprendendo, a cada dia, a problematizar sobre sua prática e a utilizar, de forma crítica, os resultados analisados no contexto da docência nos anos iniciais.

Sendo assim, é na participação de práticas reflexivas, interativas, colaborativas e investigativas do grupo que os professores tornam-se membros legítimos da comunidade profissional, potencializando sua formação para o desenvolvimento profissional e a melhoria da sua prática docente.

Destarte, discutiremos com mais acuidade sobre a Formação para o Desenvolvimento profissional em contextos *online*, a fim de compreendermos a potência das ações realizadas em Educação *online* durante os dois anos no Pibid. À discussão dessas temáticas é que nos dedicaremos na sexta seção.

6 FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS ONLINE: AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS

Nesta seção, abordarei a temática do desenvolvimento profissional na iniciação à docência, buscando entender, a partir da pesquisa-formação desenvolvida no PIBID, algumas práticas catalizadoras de DPD, compreendendo a itinerância dos Bolsistas ID em propostas formativas na educação *online* e em outros espaços. Assim, articulo as discussões dos autores que pesquisam sobre a temática do desenvolvimento profissional com os pressupostos da educação *online*, além de mencionar as experiências e reflexões dos sujeitos da pesquisa relativas à narração de suas itinerâncias formativas.

Mapeei, também, algumas práticas catalizadoras de DPD no contexto da Educação *online*, a partir da imersão no campo de pesquisa e da literatura disponível na área. Por fim, discutirei os principais dilemas e etnométodos dos Bolsistas ID no contexto da formação do PIBID Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciados nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Assim, na busca de compreensões, interpretações e achados, retornei ao Ciber Ateliê Formativo e encontrei imagens, narrativas, diálogos que me possibilitaram algumas costuras sobre a temática pesquisada. Nessa perspectiva, como professora pesquisadora que se inspira na multirreferencialidade, dialoguei com a pluralidade encontrada no campo de pesquisa, fazendo aflorar algumas noções subsunçoras. Entendemos por noções subsunçoras os sentidos e significados que exteriorizam-se da minha competência de análise imersa no campo da pesquisa e as teorias estudadas.

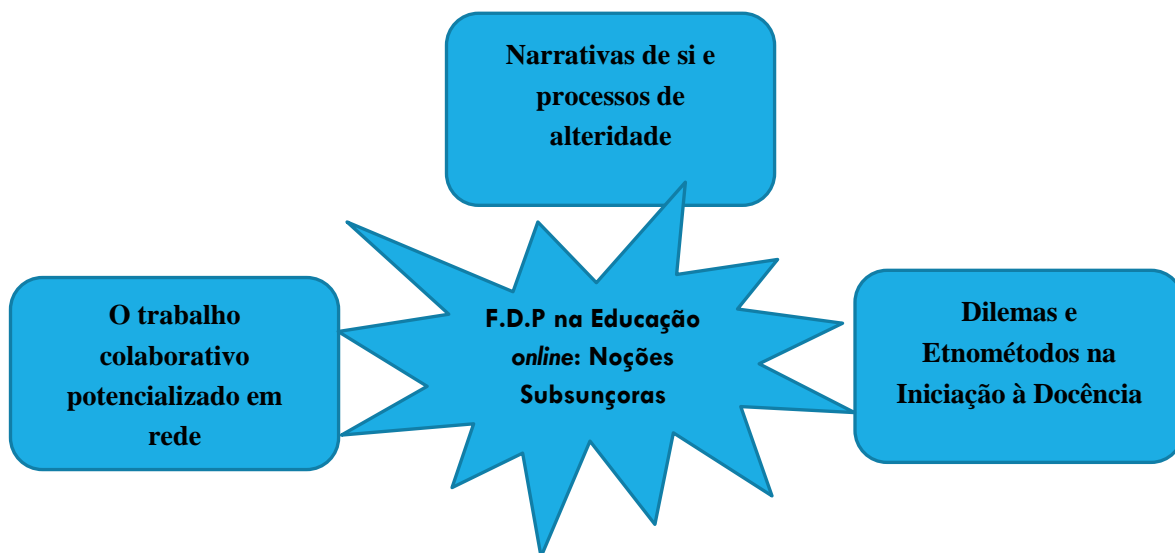
Macedo (2006) nos esclarece que as noções subsunçoras, compreendidas também como categorias analíticas, têm como objetivo abrigar de forma sistemática as informações que emergem do campo de pesquisa, apresentando-as de forma clara. De acordo com o autor, destaca-se a importância de algumas operações cognitivas no processo de pesquisa-formação: a distinção do fenômeno em elementos significativos; o exame minucioso desses elementos; a codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; a sistematização textual do conjunto e a produção de uma metanálise ou de uma nova interpretação do fenômeno em estudo.

A itinerância, para que eu pudesse construir a análise, não foi realizada a partir da percepção sobre os ambientes de aprendizagem de forma fragmentada. As noções foram emergindo a partir do olhar multirreferencial do campo da pesquisa, a partir da leitura do meu diário no blog, das narrativas construídas pelos bolsistas ID, das mediações realizadas em todo

o processo de trabalho, das reuniões na comunidade de aprendizagem, das interações no ambiente moodle, Facebook e blog, além das relações travadas com a problemática da investigação, suas questões, quadro metodológico e epistemológico e os objetivos de pesquisa, ou seja, compreender como acontece a formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência quando o bolsista do Pibid vivencia práticas de educação *online* na sua formação.

Conforme panorâmica anterior, emergiram as seguintes noções subsunçoras na reflexão sobre a itinerância da pesquisa-formação na Educação *online*: **narrativas de si e processos de alteridade**; que se desdobraram em: narrativas das fontes pré-profissionais; narrativas da iniciação à docência; e narrativas sobre o processo de mudança. **O trabalho colaborativo potencializado em rede**, a saber: reflexões coletivas; processos interativos; compartilhamento de conteúdos; **Dilemas e Etnométrodos na Iniciação à Docência**, a saber: complexidade da sala de aula X gestão da classe; diagnósticos realizados X práticas de alfabetização (Figura 82). Por meio das mesmas, temos algumas pistas para compreender o processo de ID potencializada pela Educação *online*.

Figura 82 - Noções Subsunçoras da Pesquisa-formação na Educação *online*



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

6.1 NARRATIVAS DE SI E PROCESSOS DE ALTERIDADE

As narrativas de si e processos de alteridade foi a noção subsunçora que emergiu com mais potencialidade na análise do Ciber Ateliê Formativo, a partir da escrita das narrativas dos

bolsistas ID, inicialmente, e nos diários *online* do ambiente *moodle* e, posteriormente na criação dos seus blogs.

No que se refere à construção da narrativa, Josso (2004, p. 28-29) afirma que a mesma funciona como uma “atividade psicossomática” em diferentes níveis; segundo, na perspectiva das “competências verbais e intelectuais”, as quais envolvem “competências relacionais”, porque implica colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências”, organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso.

Nesse cenário, não se pode negar a articulação entre a pessoa do professor e seu desenvolvimento profissional, bem como reconhecer a importância desse trabalho na iniciação à docência. Daí a relevância da narrativa como processo de falar de si para si mesmo, num constante diálogo interior.

Delory (2006) sinaliza que a narrativa desempenha sobre o material indefinido do vivido um trabalho de homogeneização, de ordenação, de funcionalidade significativa, buscando organizar e reunir de forma temática os episódios da nossa existência, dando, assim, sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. Nesse processo de reflexão, a autora argumenta que a narrativa designa os papéis aos personagens de nossas vidas, definindo posições e valores entre eles. Sendo assim, a narrativa é responsável pela construção entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de fim. Ela faz de nós o próprio personagem de nossa vida.

Como já relatamos na descrição do Ciber Ateliê Formativo, a nossa experiência com as narrativas na pesquisa-formação aconteceram inicialmente no ambiente *moodle* na modalidade um-um e de forma mais potente no blog, podendo ser acessada e compartilhada no modelo de comunicação todos-todos. Inferimos, com base nesse raciocínio, que o partilhar de maneira pública as narrativas ou imagens nas interfaces digitais possibilita aos sujeitos compartilharem, comentarem, questionarem e refletirem, instigando os mesmos a construir novas narrativas.

No processo da pesquisa-formação na cibercultura, percebemos, ao longo da leitura das narrativas, a singularidade da itinerância de cada bolsista ID, bem como observamos algumas congruências na formação, pois revelam aspectos comuns, como participarem de uma mesma geração e de investirem numa mesma profissão. Assim, para uma melhor compreensão dessas narrativas e as teorias implícitas e explícitas contidas nas mesmas, organizamos alguns achados, de acordo com o diálogo com esses atores sociais, sem pretender fazer uma análise exaustiva e minimamente detalhada dessas fontes. São eles: narrativas das fontes pré-profissionais; narrativas de iniciação à docência e narrativas sobre os processos de mudança.

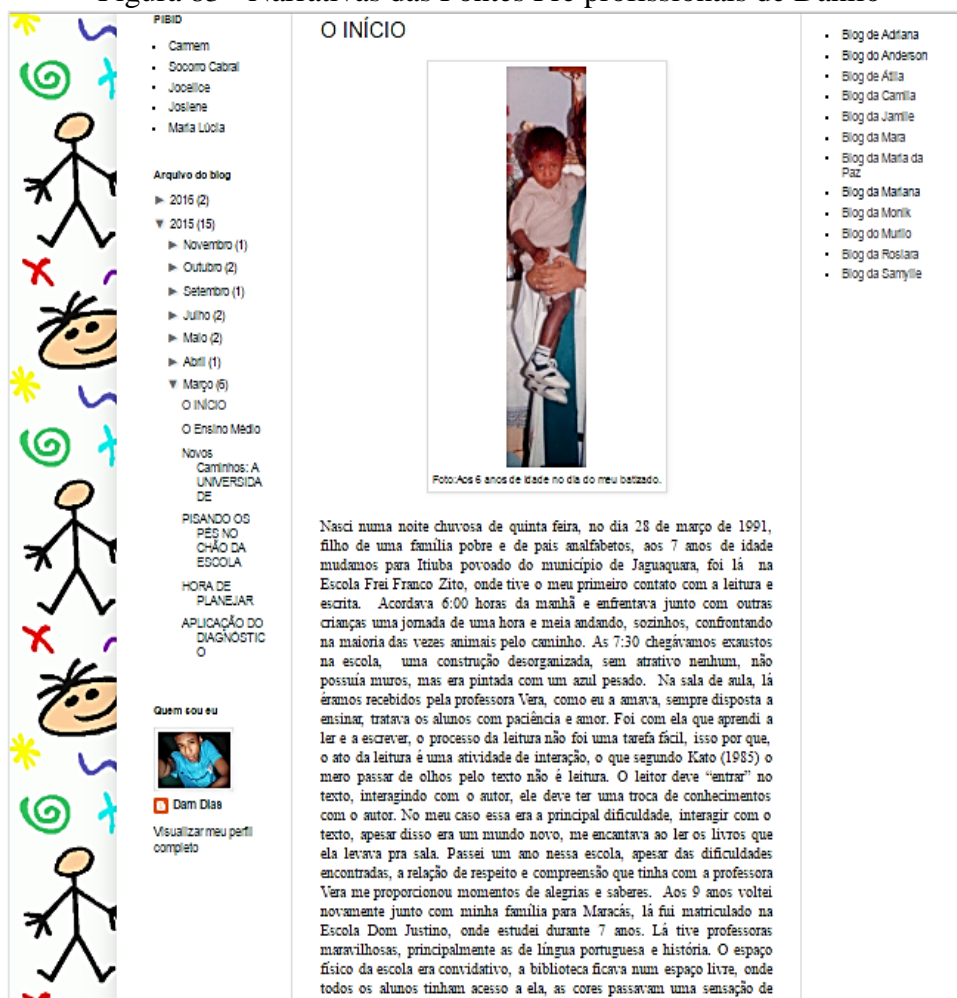
6.1.1 Narrativas das fontes pré-profissionais

As narrativas denominadas por nós fontes pré-profissionais dizem respeito às memórias familiares e escolares relatadas pelos bolsista ID nos seus respectivos blogs. Acreditamos que a formação não acontece somente em propostas instituídas nas faculdades e universidades. Ela é construída na itinerância de uma vida, vinculando-se ao processo de escolarização, e mesmo antes, também não finalizando com a obtenção de um diploma de nível superior, alargando-se no início da profissão e seguindo ao longo de toda uma itinerância pessoal e profissional (SOUZA, 2004). Daí a nossa opção pela nomenclatura Formação para o Desenvolvimento Profissional, rompendo com a dicotomia formação inicial e formação continuada e instituindo-se como um contínuo.

No contexto da nossa pesquisa-formação, inspiramo-nos inicialmente nas narrativas autobiográficas, com o objetivo de conhecer melhor as histórias de vida e os processos de escolarização dos nossos bolsistas ID. Sabemos que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre o papel do professor em sala de aula, está inscrito na sua história de vida e principalmente na sua experiência como aluno. Essa imersão retrata, muitas vezes, conhecimentos anteriores, crenças e certezas sobre a docência. Daí a importância de conhecermos as teorias implícitas e explícitas de nossos alunos, a fim de investirmos em propostas de ação mais sintonizadas com a pessoa do professor, assumindo a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participando como protagonista na implementação de políticas educativas.

A fala do bolsista ID Danilo expressa com clareza a importância de investirmos no trabalho com as narrativas no processo de iniciação à docência, conforme a Figura 83, adiante.

Figura 83 - Narrativas das Fontes Pré profissionais de Danilo



The image shows a screenshot of a blog page. On the left is a vertical sidebar with a decorative border of stick figures and swirls. It contains links to 'PISID', 'Arquivo do blog' (with dates from 2015 to 2016), 'Novos Caminhos: A UNIVERSIDADE', 'PISANDO OS PÉS NO CHÃO DA ESCOLA', 'HORA DE PLANEJAR', 'APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO', and 'Quem sou eu' (with a photo of Danilo and a link to 'Dam Dias'). The main content area is titled 'O INÍCIO' and features a photo of a young Danilo. Below the photo is a paragraph of text. On the right side of the main area is a list of links to other blogs.

PISID

- Camem
- Socorro Cabral
- Jocelice
- Josiene
- Maria Lúcia

Arquivo do blog

- 2016 (2)
- ▼ 2015 (15)
 - Novembro (1)
 - Outubro (2)
 - Setembro (1)
 - Julho (2)
 - Maio (2)
 - Abril (1)
 - ▼ Março (6)

O INÍCIO

O Ensino Médio

Novos Caminhos: A UNIVERSIDADE

PISANDO OS PÉS NO CHÃO DA ESCOLA

HORA DE PLANEJAR

APLICAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

Quem sou eu

 Dam Dias

Visualizar meu perfil completo

O INÍCIO




Foto: Aos 7 anos de idade no dia do meu batizado.

Nasci numa noite chuvosa de quinta-feira, no dia 28 de março de 1991, filho de uma família pobre e de pais analfabetos, aos 7 anos de idade mudamos para Iriuba povoado do município de Jaguaquara, foi lá na Escola Frei Franco Zito, onde tive o meu primeiro contato com a leitura e escrita. Acordava 6:00 horas da manhã e enfrentava junto com outras crianças uma jornada de uma hora e meia andando, sozinhos, confrontando na maioria das vezes animais pelo caminho. As 7:30 chegávamos exaustos na escola, uma construção desorganizada, sem atrativo nenhum, não possuía muros, mas era pintada com um azul pesado. Na sala de aula, lá éramos recebidos pela professora Vera, como eu a amava, sempre disposta a ensinar, tratava os alunos com paciência e amor. Foi com ela que aprendi a ler e a escrever, o processo da leitura não foi uma tarefa fácil, isso por que, o ato da leitura é uma atividade de interação, o que segundo Kato (1985) o mero passar de olhos pelo texto não é leitura. O leitor deve "entrar" no texto, interagindo com o autor, ele deve ter uma troca de conhecimentos com o autor. No meu caso essa era a principal dificuldade, interagir com o texto, apesar disso era um mundo novo, me encantava ao ler os livros que ela levava pra sala. Passei um ano nessa escola, apesar das dificuldades encontradas, a relação de respeito e compreensão que tinha com a professora Vera me proporcionou momentos de alegrias e saberes. Aos 9 anos voltei novamente junto com minha família para Maracás, lá fui matriculado na Escola Dom Justino, onde estudei durante 7 anos. Lá tive professoras maravilhosas, principalmente as de língua portuguesa e história. O espaço físico da escola era convidativo, a biblioteca ficava num espaço livre, onde todos os alunos tinham acesso a ela, as cores passavam uma sensação de

- Blog de Adriana
- Blog do Anderson
- Blog de Áttila
- Blog da Camila
- Blog da Jantile
- Blog da Mara
- Blog da Maria da Paz
- Blog da Mariana
- Blog do Monik
- Blog do Murilo
- Blog da Rosilara
- Blog da Samyille

Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com>>.

Filho de pais analfabetos de origem pobre e humilde, a narrativa de Danilo traz as lembranças de seu nascimento e a vida difícil que teve num pequeno povoado no interior de Jaguaquara- Bahia (BA). Para ter acesso à escola, aos 7 anos de idade, precisava acordar muito cedo e enfrentar a jornada de uma hora e meia de caminhada. Chegava sempre muito exausto à escola, retratada pelo mesmo sem nenhum atrativo físico, destacando apenas a importância da afetividade e amor da professora Vera. Danilo destaca seu processo de alfabetização como algo complexo, apesar de demonstrar encantamento com a leitura. Deixa claro que apenas passar o olho no texto não garante um trabalho contextualizado. O bolsita já dá sinais de reflexão sobre o processo de leitura, apontando a importância de um trabalho interativo entre o leitor e o texto, refutando, assim, práticas mecânicas.

Recorremos a Souza (2004) para a compreensão de que a singularidade das trajetórias individuais e de escolarização reafirma a ideia de especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao longo das quais o sujeito se forma, os traços educativos

apreendidos na família e no processo de alfabetização, como marcados pelo início da escolarização.

Ao narrar a apresentação no blog (Figura 84), Átila destaca sua referência familiar, tendo como mãe uma professora primária e como pai um pedreiro. Como filha de professora, foi alfabetizada pela sua mãe e com apenas cinco anos de idade dominava a leitura. Dessa forma, observamos que sua entrada na escola foi marcada por uma educação não escolar, destacando-se os saberes profissionais de sua mãe. Relata boas lembranças de sua primeira professora na alfabetização, enfatizando que a mesma era uma excelente profissional.

Figura 84 - Narrativa das Fontes Pré-Profissionais de Átila



MEUS PRIMEIROS ANOS DE ALFABETIZAÇÃO.

Sou filha de uma Professora primária e um pedreiro, fui alfabetizada em casa pela minha mãe, e aos cinco anos de idade já dominava a leitura. Ao completar seis anos minha mãe me matriculou na série de alfabetização, na Escola Infantil Ester Cajahyba, no município de Jitumirim, cidade onde passei toda minha infância. Minha primeira professora foi Vanda, uma pessoa da qual levo boas lembranças e uma excelente professora, eu chamava a mesma de tia, termo o qual é criticado por Freire, onde segundo ele:

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia, não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização a lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 1997, p.9)

Ao ingressar na série de alfabetização, o livro didático que estudei foi a cartilha, a qual se baseava no método sintético de alfabetização, o mesmo utilizava a silabação, método pelo qual a criança memorizava pedaços soltos sem significado. Ocorrendo assim o grande problema de não "tomar a realidade como ponto de partida" (Kramer 1995). Porém por já dominar a leitura, eu só estudava os textos, pois aquelas atividades do início da cartilha eram muito desmotivadoras para mim, assim passei todo o meu ano letivo com tais textos. No final desse mesmo ano aconteceu a formatura para celebrar a passagem da alfabetização para a 1ª série, me sentir realizada nesse dia. Porém Tal formatura não acontece hoje, pois a série de alfabetização se tornou o 1º ano e agora faz parte do Ensino fundamental, por conta da implantação da lei do Ensino Fundamental de Nove Anos, nº 11.274/2006. Assim o objetivo da mesma de um maior número de anos no ensino fundamental é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BEAUCHAMP et al 2006).



Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com/>>.

Apesar dos elogios feitos a sua professora de alfabetização, Átila faz sérias críticas ao material didático utilizado na época, tendo como centralidade a cartilha, baseada na silabação, de forma mecânica e sem nenhum significado. Relata sua frustração por estar alfabetizada e ter

que utilizar um material tão descontextualizado. Entretanto, fala com alegria da sua formatura de alfabetização e apresenta-nos uma imagem da mesma.

Os estudos de Souza (2004) permitiram-me perceber que as narrativas mobilizam diferentes buscas e vão dando sentido ao ato da escrita, como forma de desvendar situações e percursos de vida. Com esse argumento o autor afirma que o sentido é genealógico, ontológico e filosófico, por ser norteado pelas significações particularizadas de cada itinerância em relação à dimensão existencial e às relações estabelecidas com o mundo. A narrativa, dessa forma, vai revelando as opções, aprendizagens que foram construídas ao longo da vida, inscritas num plano reflexivo, explorando as experiências e caminhada de cada sujeito.

Jamille inicia sua narrativa recordando as poucas lembranças de sua infância (Figura 85). Enfatiza com muito carinho a boa convivência com seus pais, pessoas muito unidas, que proporcionaram a ela e aos seus irmãos muito amor. A Bolsista ID começou a ser alfabetizada antes dos 4 anos de idade, por sua avó paterna e por seus pais. Eles utilizavam as antigas cartilhas, o “á-bê-cê” e a tabuada para ensinar.

Figura 85 - Narrativa das Fontes Pré-profissionais de Jamille

PRIMEIROS PASSOS

Sou Jamille Silva Cardoso, nasci em 18/11/1989, tenho dois irmãos mais novos (Joseir e Thom), meus pais são: Joseilton O. Cardoso e Vera Lucia Alves. Minha mãe possui o ensino médio completo e meu pai o fundamental incompleto.

Dos meus primeiros anos de infância ficaram poucas lembranças, porém não esqueço da convivência com meus pais que sempre foram muito unidos e criou eu e meus dois irmãos com muito carinho. Comecei a ser alfabetizada antes dos quatro anos de idade, por minha avó paterna e pelos meus pais, eles utilizavam as antigas cartilhas, o abc e tabuada para me ensinar, a tabuada era o que mais detestava.

Fui matriculada em uma escola pública no município de Jitaúna-BA com sete anos de idade. Tenho poucas lembranças do meu primeiro ano de escola, sei que não gostava de ir, pois já sabia ler e escrever e meus colegas ainda não sabia, fazia todas as atividades primeiro e tinha que ficar esperando a professora ensinar aos demais. Minha mãe diz que a professora pediu para me por na serie seguinte, mas meus pais não deixaram.

Não lembro muito da escola que estudava, nem da sua estrutura física, mas lembro bem que na hora do recrio era muito chato, pois não tinha nada para brincarmos, também gostava muito da minha primeira professora e falo com ela ate os dias atuais.



Fonte: Blog de Jamille. Disponível em: <<http://pedagogasfashion.blogspot.com/>>.

Assim como Átila, visto já dominar a leitura e a escrita, Jamile não se sentia desafiada nas atividades escolares, e achava a escola uma ‘chatice’. Na narrativa da bolsista ID, observamos uma foto ilustrativa de uma sala de aula em que os alunos, enfileirados, assistiam às aulas do professor, de forma passiva. O recreio, para ela, era algo chato e sem atrativos, por falta de desafios e atividades lúdicas. Apesar das críticas à escola em que estudava, Jamile enfatiza, com carinho, o papel da sua primeira professora na sua trajetória escolar.

Na quase maioria das narrativas analisadas o que marca o processo de alfabetização é um trabalho mecânico e descontextualizado baseado nas cartilhas. O método de trabalho com esse material fundamenta-se na concepção de que a criança só escreva utilizando elementos já dominados, gerando nos educandos o medo de errar, de sorte que nem mesmo a escrita ortográfica é garantida. Observamos também nas mesmas péssimos exemplos de textos, inculcando a ideia de que é feio errar e quem erra é um incompetente.

No que se refere à questão familiar, sobre o processo de escolarização, aparecem com frequência nas narrativas o destaque para o papel da figura materna no processo de alfabetização, mesmo antes do ingresso na escola. Destacamos também o material utilizado na alfabetização, tendo como destaque as cartilhas e o ABC, o que tornava a escola uma instituição monótona e sem atrativos para as alunas, por apresentarem uma proposta de trabalho descontextualizada e instrucionista, além de não adequarem seus planejamentos aos estudantes que já estivessem inseridos no mundo da leitura e escrita.

É, então, desse lugar de aprendizagem pessoal e profissional que vamos compreendendo as marcas deixadas nos percursos de educação escolar e não escolar dos bolsistas ID do Pibid nos seus blogs, buscando apreender, conforme assevera Macedo (2004), a importância dos alunos escreverem suas etnografias escolares, utilizando diferentes recursos disponíveis, tais como: diários, autobiografias, descrições pontuais, destacando-se como momento singular para que os mesmos desenvolvam sua capacidade interpretativa e elaborem reflexões sobre uma docência de profundo valor pedagógico.

Desse modo, o trabalho com as narrativas no contexto digital foi algo desafiante na nossa pesquisa, por possibilitar aos bolsistas ID o compartilhamento de suas narrativas, o encorajamento e a reflexão de suas fontes pré-profissionais. Essa partilha de informações, intensificada pelo meio digital, oportuniza ações na rede, abre infinitas formas de trabalho ampliando seu uso enquanto produção humana. Uma característica também importante que destacamos é o caráter manipulável do digital, oportunizando a reformulação livre da mensagem. As narrativas publicadas nos blogs permitiram aos bolsistas ID ações como escrever, reescrever, editar, apagar, inserir imagens e, principalmente, trabalhar em rede. Como o

desenho pedagógico do projeto Pibid contemplava diversas atividades *online*, os alunos dispersos geograficamente partilhavam suas narrativas de maneira pública, permitindo, dessa forma, uma interação com os seus pares, como ilustra a Figura 86.

Figura 86 - Comentário na narrativa de Danilo



Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com/>>.

Os comentários anteriores, na narrativa de Danilo, foram realizados pelas alunas Jamile e Átila, suas parceiras de trabalho na Escola Vilma Brito Sarmento, o que demonstra a importância de elas estarem disponíveis na rede. Destacamos que todo esse potencial proporcionado pelo digital em rede permitiu que as narrativas fossem compartilhadas ao mesmo tempo em diferentes locais, possibilitando aos internautas sensibilizarem-se com a história narrada pelos outros, registrarem comentários e fornecerem a seus colegas e docentes o conhecimento da sua itinerância escolar, através de suas lembranças, histórias, rituais escolares e os discursos pedagógicos presentes.

6.1.2 Narrativas de iniciação à docência

O texto intitulado *Educação como iniciação*, de autoria de Peters (1979), nos dá pistas sobre o que vem ser essa atividade, pois o autor afirma que essa prática “consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e ao sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto” (PETERS, 1979, p. 125). Em consonância com as ideias

de Peters (1979), Souza (2004) concebe a iniciação como um conjunto de atividades e modos de agir importantes para o sujeito se apropriar do conjunto de conhecimentos e técnicas consideradas pelo autor iniciáticas, que façam aflorar experiências de vida e de formação, tendo como base a história dos sujeitos, seus desejos e implicações, numa teia complexa de circulação desses conhecimentos, na relação com os contextos e realidades.


A ideia construída sobre o Pibid como iniciação à docência faz-me entender a importância do potencial formativo dos blogs, na condição de diários *online*, no desenvolvimento profissional dos nossos alunos, pois os mesmos abrem espaço para diferentes reflexões sobre as atividades docentes, bem como otimizam a reconstrução da experiência, viabilizando o distanciamento e análise das situações vivenciadas, no compartilhamento público com seus colegas. A Figura 87, a seguir, mostra o registro da bolsista ID sobre sua primeira intervenção na escola.

Figura 87 - Diário de Átila sobre a sua primeira intervenção na Escola

Quero ressaltar também sobre a importância de ser reflexivo a partir de sua prática, pois foi aqui sentada nessa cadeira em frente ao computador refletindo sobre minha intervenção que pude perceber o quanto ainda não conseguir aprimorar na prática a codificação e descodificação, por que na teoria sei conceituar o que é, porém na prática ainda não desenvolvo tão bem. Dessa forma afirma Neves (2001, p.30) que *"Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares"*. Assim percebe-se que tal reflexão desenvolve tanto o profissional quanto o pessoal dos docentes.

Eu enquanto estudante da formação inicial ainda não tinha percebido o quanto essa reflexão era fundamental, por que nas discussões teóricas eu sabia dessa importância, mas nunca havia sentido, e resalto que apenas saber da importância de algo é diferente de sentir, pois ao fazer intervenção estamos ali fazendo o papel de professor, utilizando assim de vários mecanismos para o controle da sala e até mesmo artifícios para envolver os alunos nas aulas, ao voltar a pensar sobre isso nos faz ver caminhos que não passamos naquela aula e que podemos passar a a partir da reflexão a cerca com que seria preciso melhorar.

Contudo a primeira intervenção me proporcionou a construção de novos significados em relação a prática docente, me fez enxergar através da reflexão qual a dificuldade e no que eu precisaria melhorar. Isso tudo está possibilitando a construção da minha identidade profissional, para saber realmente qual o perfil de docente que estou me tornando e qual pretendo me tornar, e com certeza quero ser uma professora que sempre reflita a respeito da prática, desenvolvendo assim a prática, a qual Freire afirma ser a relação dialética entre ação e reflexão, para que a teoria não fique presa somente ao idealismo e a prática somente ao ativismo.



Intervenção na sala do 2º ano.

Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com/>>.

A narrativa de Átila, sobre a sua primeira intervenção na Escola Vilma Brito Sarmento, revela a importância do trabalho reflexivo desenvolvido no Pibid. A Bolista ID expõe na narrativa algumas dúvidas em relação ao trabalho de codificação e descodificação realizado na

prática pedagógica de alfabetização nos anos iniciais. O processo de codificação e de decodificação refere-se ao trabalho com o Método Sociolinguístico estudado por nós no programa, buscando ressignificar o trabalho com alfabetização, tendo como base o desenvolvimento de uma proposta contextualizada e problematizadora das palavras geradoras, rompendo com o trabalho mecânico e liner das cartilhas. A aluna relata que teoricamente compreende a perspectiva de trabalho, mas admite ainda não conseguir colocá-la em prática de forma eficaz. Zabalza (2003) nos esclarece que as grandes ideias são sempre claras, e que a problemática é desencadeada quando precisamos colocá-las em ação. Dessa forma, a coerência entre o pensamento e a ação é quebrada quando a intervenção é colocada em prática, pois a ação docente é imediata e situacional. Sobre esse aspecto, compreendemos a sala de aula como um espaço complexo, em que o docente precisa tomar decisões constantemente. Zabalza (2003) ressalta que

O ensino move-se necessariamente em um contexto de “incerteza”, e cada novo passo dependente de toda uma constelação de variáveis (muitas delas próprias daquele momento ou situação) que o docente deve ser capaz de “decodificar”. Não existem protocolos que os guiarão após ter sido iniciada a interação entre as crianças e o/a seu/sua professor/a (ZABALZA, 2003, p. 10).

Observamos na narrativa de Átila a relevância de o professor tomar consciência da sua própria atuação, das dificuldades vivenciadas na sala de aula, buscando, assim, novas soluções para a resolução dessas problemáticas. Salientamos a importância da teoria na narrativa desenvolvida pela Bolsista ID, pois, ao fazer uma reflexão crítica de sua prática docente, a mesma baseia-se na sua experiência em sala de aula e nos estudos sobre alfabetização realizados no programa, além de destacar o perfil de profissional que almeja ser, tendo como base a reflexão no exercício da docência. Destacamos aí o importante papel da teoria para compreender o contexto em que está inserida, buscando, dessa forma, novas ressignificações da prática docente.

O excerto a seguir, narrado por Danilo, em seu blog, demonstra sua desmistificação sobre a crença de que qualquer um pode ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme a Figura 88, o Bolsista ID alerta-nos sobre a importância de uma formação que tenha como base a pesquisa e a reflexão sobre diferentes estratégias que o docente precisa construir na sua prática pedagógica. Percebemos, em sua narrativa, o refutamento a uma concepção de profissionalismo baseado nos pressupostos da racionalidade técnica, ao apontar a importância de uma formação em sintonia com as marcas da nossa sociedade em constante mudança, requerendo do professor uma busca de aprendizagem ao longo da vida.

Figura 88 - Diário de Danilo sobre a sua primeira intervenção na Escola

É necessário que nos professores desmitifique a ideia de que se pode dá aula nos Anos Iniciais da Educação de qualquer maneira, é preciso pesquisar, planejar principalmente, buscar novas maneiras de ensinar. É um trabalho árduo que requer de nós empenho a cada dia.

Alguns dilemas surgem na medida em que aplicamos a intervenção: "Algumas crianças apesar das intervenções, não avançam, devo mudar as minhas estratégias?". Creio que estou indo com muita "sede ao pote", tenho vontade de alfabetizar os alunos num curto tempo possível, isso porque, vejo o quão desprezada está a Educação Infantil brasileira, são professores que não estão preparados, são crianças desmotivadas, não estou afirmando que é esse o cenário da escola onde estou intervindo, mas, lá também tem problemas. Cabe a nós professores, estudarmos, pesquisarmos, adotarmos uma postura reflexiva quanto a nossa prática docente. É um trabalho árduo, mas se nos empenharmos veremos resultados.

Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com/>>.

A reflexão apresentada por Danilo retrata, também, o choque vivenciado no início da docência, quando manifesta sua sede de alfabetizar as crianças em um curto espaço de tempo, refletindo sobre o quadro caótico da escola pública em relação às questões da alfabetização, o despreparo dos docentes e a desmotivação das crianças. Percebemos no excerto do bolsista ID a descoberta real dos alunos que habitam a escola pública, bem diferentes daqueles idealizados na formação inicial, como crianças motivadas, estudiosas e desejosas de aprender.

No excerto, Danilo expressa com clareza a concepção de reflexão em que acreditamos, baseada na explicitação de suas incertezas, analisando de forma crítica a estrutura institucional brasileira e a escola que está desenvolvendo sua iniciação, colocando-se como protagonista desse processo na busca de melhores resultados. Assim, percebemos a superação de uma concepção de reflexão meramente individual para a análise do contexto institucional mais amplo.

O processo de iniciação à docência na aplicação da atividade diagnóstica realizada por Jamille é marcado inicialmente pelo medo em adentrar uma sala de alfabetização (Figura 89). Sabemos que o medo relatado pela aluna é um sentimento característico de professores no início da docência, pois simboliza o choque entre uma escola ideal e uma escola real, marcado pelos problemas percebidos na escola de educação básica.

Ao narrar sobre sua primeira intervenção na sala de aula da escola parceira do Pibid, Jamile destaca a importância das leituras e estudos realizados no programa sobre alfabetização, tendo como destaque o estudo do livro *Alfabetização e Método Sociolinguístico*, de Mendonça e Mendonça (2007). Esses estudos foram de suma importância para que os Bolsistas ID conseguissem diagnosticar e analisar o nível de leitura e escrita dos alunos da escola, bem como construir intervenções didáticas pautadas num trabalho de alfabetização baseada na realidade linguística dos educandos.

Figura 89 - Diário de Jamille sobre a segunda intervenção na Escola

APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO 2 ANO



O nosso primeiro contato com os alunos do 2º Ano foi no dia 25/03/2015, o dia da aplicação da atividade de diagnóstico.

Quando cheguei na porta da sala e vi aquelas crianças pequenas deu um medo, pois a nossa experiência no ano anterior foi com alunos do 5º Ano que eram bem maiores.

Esse sentimento foi logo no primeiro momento, pois depois que nos apresentamos e falamos um pouco do nosso objetivo com e conhecemos cada um o sentimento mudou, pois eles contribuíram muito na nossa formação, principalmente na minha, pelo fato deles serem a primeira turma de alfabetização que tive contato até o momento.

O momento da aplicação das atividades foi muito importante, pois cada detalhe ou hipótese de escrita que eles apresentaram e escreveram, nos fez refletir sobre os resultados da pesquisa “Psicogênese da língua escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, nesse instante tudo fica mais claro, nossa compreensão sobre o desenvolvimento e os níveis da escrita descritos pelas autoras são melhores compreendidos.

São esses momentos que nos faz refletir o quanto o processo de alfabetização requer esforço, dedicação e persistência para chegar ao sucesso do aluno.



Fonte: Blog de Jamille. Disponível em: <<http://pedagogasfashion.blogspot.com/>>.

Ao finalizar sua narrativa, Jamille ressalta a contribuição da experiência docente vivenciada no Pibid, demonstrando a magnitude de um trabalho de formação que tem como base a reflexão sobre a prática docente. No trabalho com as narrativas desenvolvido pela bolsista, percebemos que ela toma consciência da sua própria atuação docente, analisando os momentos vividos, além de revisá-los e ajustá-los na itinerância da formação.

Tendo em vista uma compreensão e análise das implicações das narrativas nos diários, Zabalza (2004) contribui para o entendimento de que os indivíduos potencializam alguns fenômenos, tais como o processo de tomar consciência de sua própria atuação, ao terem que identificar os componentes para narrar, bem como a recodificação dessa ação, explicitando a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis.

6.1.3 Processos de Alteridade no Pibid

Depois de apresentar algumas narrativas sobre as fontes pré-profissionais e de algumas narrativas que marcaram o processo de iniciação à docência vivenciado pelos Bolsistas ID na

escola de educação básica, pretendo, neste subitem, apresentar e refletir sobre alguns excertos dos blogs, retratando algumas mudanças vivenciadas na itinerância do Pibid.

Uma das ações que empreendi no processo de pesquisa-formação do Pibid, potencializado pela escrita nas narrativas no blog, foi a tentativa de possibilitar aos sujeitos entrarem em contato com seu mundo pessoal e de formação profissional que frequentemente permanecem ocultos ao seu próprio pensamento, enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de iniciação à docência.

Garcia (1999) nos auxilia a refletir sobre o processo de mudança, enfatizando que esta precisa afetar a teoria implícita ou subjetiva dos docentes, revelando-se também através de suas condutas. Somando-se a isso e no que se refere a essa pesquisa, é preciso ter clareza das explicitações da denominada dimensão social da mudança, relativa aos seus impactos no sistema de crenças dos docentes.

Assim, no processo de construção das narrativas escritas nos blogs e socializadas nas comunidades de prática, venho observando, escutando, percebendo o sentido que cada um estabelece nas experiências vivenciadas na sala de aula dos anos iniciais em parceria com seus colegas de trabalho. O processo de mudança vivenciado por esses bolsistas nos conduz a perceber o “Ser-do-homem como algo que se altera ao auto-eco-organizar-se, auto-exo-organizar-se, na medida em que, interativamente, se constitui por constantes entropias e neguentropias, vivenciadas nos seus tempos e nos tempos de suas instituições” (MACEDO, 2002, p. 42).

O registro de Danilo expressa com clareza a perspectiva de mudança vivenciada no Pibid e a implicação com a sua formação, de acordo com a Figura 90, a seguir.

Figura 90 - Blog de Danilo - Uma formação reflexiva

O subprojeto proporciona uma formação docente diferenciada, compensando as lacunas que ainda persistem nos currículos de licenciaturas. Assim, destaco a relevância de duas ações realizadas no projeto, a primeira refere-se a prática na sala de aula, e a segunda ao ato da reflexão na interface digital blog.

Percebe-se que há uma dicotomia entre a teoria e a prática, os cursos de formação de professores ainda não aplicam de fato na prática o que se discute na academia. Infelizmente, a grande maioria dos licenciados só irão ter contato com a sala de aula no final do curso, acarretando assim, numa formação pautada somente em discursos somente teóricos.

Partindo desse pressuposto, considero o PIBID como uma terceira formação, por meio dele o professor em formação além de ter um bom suporte teórico, tem um contato com a escola mais cedo, e de forma mais segura, pisar no chão da escola nesse sentindo, possibilita ao licenciado relacionar a teoria e a prática de uma maneira mais significativa.

A formação docente é complexa, assim, corroboro com o pensamento de Celso Vasconcelos quando diz: "Se quisermos de fato avançar na formação docente precisamos pôr os pés no chão e reconhecer a complexidade da educação" isso implica na importância do planejamento, em irmos pra sala de seguros das nossas intervenções, do nosso papel como professores.

Os ganhos para minha formação depois de cada intervenção são inigualáveis, não sinto mais o frio na barriga, bem como o medo de não conseguir ensinar aos alunos, que sentia no início do projeto. Bem sei que "os professores não tem superpoderes, ainda assim para seu local de trabalho ele tem o "poder" de transformar a vida dos seus alunos". Com isso, não vou pra sala de aula achando que vou conseguir resolver os problemas da educação como um todo, mas tendo em vista que o meu papel como professor é ser mediador no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Participar do PIBID nesse sentido, colaborou para a aquisição de saberes docentes, como a gestão de classe, que tanto me afligia. Ressalvo também o respaldo teórico que adquiri com o projeto, eles potencializaram a minha prática docente. Por meio dos estudos, pude refletir sobre minha formação docente, bem como a dicotomia entre a teoria e prática existente nos cursos de licenciatura.

Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com>>.

A reflexão realizada por Danilo demonstra as ressonâncias do programa na sua formação, criticando a concepção dicotômica entre teoria e prática vivenciada no curso de Pedagogia. Destacamos, aqui, a relevância da crítica explicitada pelo Bolsista ID sobre a visão prescritiva realizada na universidade, e o destaque ao Pibid como uma terceira formação pautada num trabalho de alternância contínua entre teoria e prática, proporcionando aos estudantes um trabalho baseado em situações reais da sala de aula e o trabalho reflexivo sobre a formação. No bojo desse pensamento, Danilo reconhece a complexidade da sala de aula e destaca a importância do planejamento na ação docente do professor.

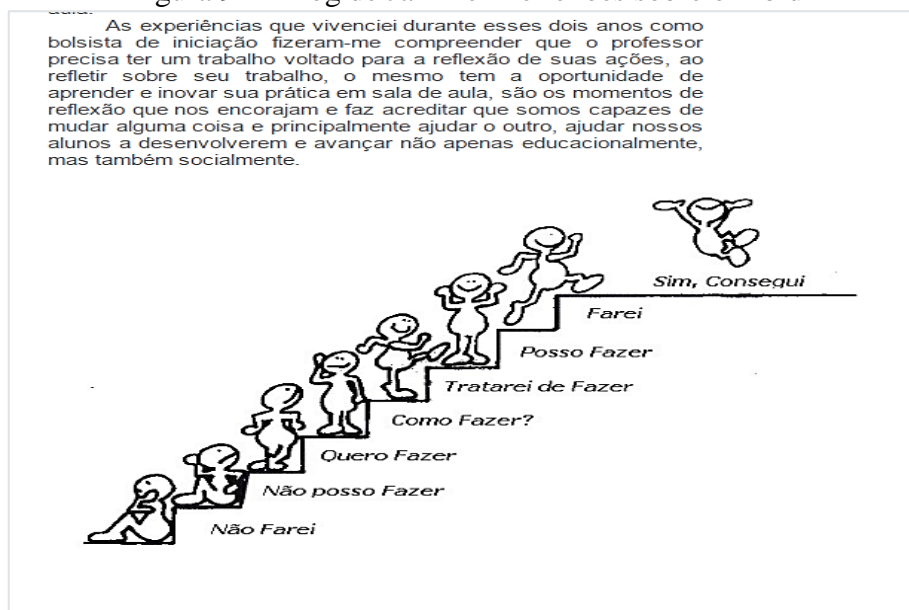
Com base nas intervenções realizadas no chão da escola de educação básica, o bolsista ID salienta cada vez mais confiança no seu trabalho e uma mudança fundamental na alteração do seu sistema de crenças pautado anteriormente no medo de gerir uma sala de aula dos anos iniciais. Enfatiza, também, no excerto, a aquisição de saberes relativos à docência, sem minimizar a importância da teoria nesse processo.

Apreendo que a narrativa de Danilo sobre o processo formativo vivenciado no Pibid, retrata a perspectiva de mudança vivenciada por ele, ao se afirmar no "poder" do professor em transformar a vida dos alunos, no sentido de contribuir com a formação dos mesmos.

Destacamos, assim, a importância do trabalho reflexivo nos blogs, possibilitando aos alunos, através de suas narrativas, explicitarem os aspectos mais pessoais da docência.

Ao narrar sobre sua itinerância no Pibid, Jamile apresenta-nos duas reflexões fecundas e imbricadas sobre o processo de mudança vivenciado no Pibid (Figura 91).

Figura 91 - Blog de Jamille- Reflexões sobre o Pibid



Fonte: Blog de Jamille. Disponível em: <<http://pedagogasfashion.blogspot.com/>>.

Na narrativa sobre a experiência vivenciada no programa, a aluna foca no trabalho reflexivo sobre a ação docente realizada ao longo da iniciação no Pibid, como crucial na sua formação. A bolsista ID fala de si com propriedade e ressalta a sua missão social como professora, no sentido de ajudar os alunos a avançarem, tanto nos aspectos cognitivos como pessoais. Essa tomada de consciência de suas qualidades nucleares potencializarão a bolsista a utilizá-las de forma mais intencional na sua ação docente.

O processo de alteridade vivenciado por Jamile, ao longo dos dois anos de formação no Pibid, é representado, também, pela imagem de uma escada, a qual explicita sua caminhada, com processos de negraticidade, reflexão, dilemas, intervenções e reflexões.

O excerto da narrativa de Átila também ressalta a percepção das mudanças que aconteceram com ela ao longo do programa (Figura 92). A aluna evidencia a segurança adquirida na gestão da sala de aula, ao longo do programa, e a consciência sobre os desafios que irá enfrentar como professora. Externiza o valor do Pibid na sua formação e o desejo de que outros colegas de graduação tenham a mesma oportunidade. A aluna destaca o crescimento acadêmico e pessoal proporcionado pelo programa, e ainda menciona a empatia desenvolvida em relação aos alunos da escola e o olhar diferenciado para eles, no sentido de proporcionar

uma melhor educação. Na narrativa da bolsista ID, fica evidente suas qualidades nucleares no compromisso com as crianças da escola de educação básica, colocando-se no lugar delas e fazendo-as avançar na apropriação da lecto escrita.

Figura 92 - Blog de Átila - Reflexões sobre o Pibid

Após todas essas experiências me dei conta o quanto estou segura para entrar em sala de aula, o quanto estou consciente dos desafios que vou enfrentar na carreira docente, e o quanto de bagagem o PIBID permitiu que levasse comigo nesse caminho de formação inicial, possibilitando assim um desejo de que os estudantes de licenciatura aproveitem a oportunidade que o PIBID lhes proporciona, pois o mesmo me permitiu um grande crescimento. Crescimento esse que não foi só na academia e sim pessoal, pois o sentimento de empatia nos possibilita ter um olhar diferenciado para com o outro, e foi assim que eu e meus colegas olhamos para aquelas crianças, nos colocamos no lugar delas, em seu mundo, para assim motivar a mesma a aprender a ler para que possa ver o mundo não só através da oralidade e sim através da leitura e escrita.



exposição dos scrapbooks construídos pelos alunos - 1

Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com/>>.

6.2 O TRABALHO COLABORATIVO POTENCIALIZADO EM REDE

Além do trabalho com as narrativas nos blogs auxiliarem os discentes de iniciação no mergulho interior das suas itinerâncias de vida e de formação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, destacamos a potência do trabalho colaborativo na análise partilhada de práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento e problematização das experiências dos Bolsistas ID no diálogo com seus colegas.

Assim, para vivenciar uma proposta de pesquisa formação na educação *online*, tendo como base um desenho didático que contemple propostas colaborativas e interativas, investimos na implementação de ambientes de aprendizagem com algumas características específicas, tais como propõe Santos (2003):

- a) criar sites hipertextuais que agreguem intertextualidade, intratextualidade, multivocalidade, navegabilidade, mixagem, integração de várias linguagens e multimídias, integração de vários suportes midiáticos;
- b) potencializar comunicação interativa síncrona e assíncrona;
- c) criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações problema;

- d) criar ambiências para a avaliação formativa;
- e) disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas e navegações fluidas (SANTOS, 2003, p. 225).

Destacamos, a partir das características apresentadas pela autora, a importância da comunicação síncrona e assíncrona, pois potencializam a interatividade, ou seja, as trocas bilaterais de informações e a criação de atividades de pesquisa com base em situações-problema, abrindo espaço para um engajamento mútuo na busca da solução dessas problemáticas, características imprescindíveis no trabalho colaborativo.

Para alguns autores, o trabalho colaborativo e cooperativo diferencia-se em pequenas especificidades, geralmente relacionadas às questões dos objetivos e intenções. Okada (2003) distingue esses aspectos afirmando que no trabalho cooperativo dá-se ênfase às atividades em conjunto, com o objetivo de se atingir um propósito comum, em lugar do aprendizado individualizado e competitivo. Os estudantes, nessa dinâmica, focam em problematizações, socializam as suas aptidões e cooperam entre si na busca de soluções. No aprendizado colaborativo não se tem um único propósito coletivo. Destaca-se a descentralização da atividade docente, todos são aprendizes e passam a contribuir com o parceiro. Além disso, para a autora, o aprendizado colaborativo pauta-se no confronto de situações complexas da vida real, e os sujeitos são estimulados ao desenvolvimento de atitudes de troca, questionamento e reflexão coletiva (OKADA, 2003).

A esse respeito, Torres e Irala (2014) contribuem com o debate, uma vez que a cooperação é estruturada com a finalidade de facilitar a realização de algum objetivo ou mesmo um produto final. As tarefas são divididas em subtarefas, de forma hierárquica, e cada sujeito contribui com sua parte para o desfecho do problema. Seguem os pesquisadores diferenciando esses dois conceitos; desse modo, reiteram a colaboração como uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, com implicações no compartilhamento de responsabilidades e autoridade, tendo o estudante um papel mais ativo em todo o processo.

Ainda em relação às diferenciações entre esses dois conceitos, Alves (2003), inspirando-se em Espinosa (2003), destaca o papel da comunicação, entendendo que nos processos de colaboração deve existir um fluxo bidirecional contínuo, gerando, então, um conhecimento conjunto e negociado. Quanto à cooperação, a autora destaca que varia-se da comunicação unidirecional, quando o aluno assume o protagonismo, explicando suas ideias ao grupo, para momentos de comunicação multidirecionais na busca do coletivo por alternativas comuns.

A partir das diferenciações apresentadas pelos autores, o trabalho colaborativo, por basear-se numa maior descentralização das atividades do professor, por não apresentar

hierarquias definidas *a priori* e por instigar a emergência de situações da vida real mediante problematizações, gerando um fluxo contínuo e negociado de soluções entre seus membros, ajuda de forma efetiva no desenvolvimento profissional docente. Entretanto, ressaltamos que os processos cooperativos, mesmo ao sofrer variações nas dinâmicas comunicacionais, com base nos objetivos delineados pelo grupo, e, muitas vezes, com hierarquização das tarefas, tendo produtos finais como objetivo, podem contribuir para a construção conjunta do conhecimento.

Concluimos, portanto, com base nas discussões de Tractenberg (2011), que a dicotomização apresentada pelos autores é simplista, como se a colaboração pudesse ocorrer em total harmonia, livre de conflitos e de disputas de poder e como se toda hierarquia, ou mesmo relação de liderança e subordinação e divisão de tarefas fosse nocivo. Assim, não vemos necessidade de diferenciar colaboração de cooperação; portanto, no nosso trabalho, essas expressões serão consideradas sinônimas.

Para compreender a ressonância das propostas de colaboração desencadeadas no Pibid Anos Iniciais, sistematizamos algumas dinâmicas vivenciadas na nossa pesquisa-formação na cibercultura que retratam esse processo. São elas: Reflexões coletivas; Dinâmicas de interatividade e Compartilhamento de conteúdos.

6.2.1 Reflexões coletivas

Na dinâmica de reflexões desencadeadas pelos sujeitos do Pibid na escrita de seus blogs, conhecidas por nós como diarismo *online*, investimos numa comunicação bidirecional contínua, fomentando a construção de conhecimentos sobre a docência e seus desafios de forma conjunta, promovendo uma maior interação entre os alunos.

Vejamos como essa dinâmica aconteceu na socialização dos diários *online* postados pelos Bolsistas, conforme as Figuras 93 e 94, a seguir:

Figura 93 - Reflexões sobre a Prática Docente no PIBid

QUARTA INTERVENÇÃO – OFICINA ANIMAL

A nossa quarta intervenção ocorreu entre os dias 07 e 08 de julho de 2015, o nosso tema foi “Animal”. No primeiro dia a minha colega de dupla Janille que tomou mais a frente da aula eu ajudando em outros pontos. Assim a aula foi iniciada com uma dinâmica denominada “Que animal eu sou?”, na qual escolhemos um aluno da turma e nas costas do mesmo colamos uma folha com uma imagem e nome de um determinado animal, esse aluno por sua vez deveria fazer perguntas a toda a turma a respeito das características do animal que ele achava está em suas costas, a turma apenas poderia responder “Sim” ou “Não”, a partir disso o aluno deveria dizer o nome do animal que achava está em suas costas.

Logo depois disso foi feita a leitura da história “O leão e o rato” e discutida com os alunos, assim com base na história foi apresentada para eles a palavra geradora “Animal”, fazendo levantamentos prévios a cerca do que os alunos sabiam sobre animais (codificação) depois problematizando para a construção de novos conhecimentos (descodificação) e logo depois começou o processo de análise (dividir a palavra geradora em sílabas e mostrar as famílias silábicas de cada uma) e logo depois a síntese (juntar as sílabas das famílias silábica para formar outras palavras).

Após os processos do método sociolinguístico aplicamos uma atividade com uma ficha catalográfica, ou seja, um banco das famílias silábicas da palavra “Animal” para que os alunos fizessem o processo de síntese e fizessem a leitura dessas palavras. Posteriormente aplicamos outra atividade, na qual os alunos iam dizer a quantidade de sílabas e de letras de palavras formadas com a família silábica da palavra geradora “Animal”. Nesse momento percebi um pouco de dificuldade na diferenciação entre letras e sílabas, pois a maioria crianças avançou do nível pré-silábico para o silábico, o qual ainda tem a hipótese de associar uma sílaba a uma letra, então para eles letra e sílaba é quase a mesma coisa. Para finalizar a aula do primeiro dia entregamos folhas de ofício para os alunos e solicitamos que desenhassem o animal que mais gostavam.

No segundo dia eu tomei mais a frente da aula, enquanto Janille me ajudava em alguns pontos. Foi iniciada com uma revisão da aula anterior, na qual foi feita uma retomada da história “O leão e o rato”, fazendo perguntas aos alunos sobre o fato ocorrido na história, perguntando sobre o que fariam se estivesse no lugar dos personagens, entre outros. Após essa discussão questionamos aos alunos sobre a escrita da palavra geradora, os mesmos iam falando as letras e a escrita era feita no quadro por mim. Depois fiz o processo de análise, na qual fui revisando as famílias silábicas da palavra geradora, já o processo de síntese, o qual deveria juntar as sílabas para formar palavras os próprios alunos iam falando um por vez, e eu ia escrevendo no quadro as palavras que eles estavam formando.

Blog de Anderson

Blog de Camila

Blog de Danilo

Blog de Gervanilda

Blog de Jamille

Blog de Maria da Paz

Blog de Mariana

Blog de Monik

Blog de Murilo

Blog de Naiane

Blog de Rosilária

Blog de Samyile

Blog de Simone

Blog de Socorro

Quem sou eu



Átila Figueiredo

E para expressar aqui um pouco do que sou, quero citar uma parte do poema pedaços de mim de Maria Medeiros, o qual diz assim: “Eu sou amor e carinho constante distraída até o bastante não paro por instante”.

[Visualizar meu perfil completo](#)

Arquivo do blog

- ▼ 2016 (1)
 - ▼ Março (1)
 - A MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA NO PIBID
- 2015 (21)

Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com>>.

Figura 94 - Comentários no Blog de Átila

12 comentários:



Enne Pereira 15 de julho de 2015 13:21

Átila,
Como antes disse foi muito bom a aplicação , foi um grande aprendizado para nos todos. Faço um questionamento deu para você perceber algum avanço na turma? E quais dificuldades você também percebeu?

Responder



Enne Pereira 15 de julho de 2015 13:21

Átila,
Como antes disse foi muito bom a aplicação , foi um grande aprendizado para nos todos. Faço um questionamento deu para você perceber algum avanço na turma? E quais dificuldades você também percebeu?

Responder



Dam Dias 16 de julho de 2015 04:10

Átila, parabéns pela sua análise, e pelo seu empenho em sua formação docente. Quanto a aula, quais as suas atitudes diante os alunos que apresentaram dificuldade no momento da construção de palavras com a família silábica da palavra geradora?

Responder



Murilo Avilar 18 de julho de 2015 05:53

Átila e Jamille achei suas propostas de atividades muito lúdicas e enriquecedora para nossa prática educativa, conheço a turma e sei que qualquer atividade por mais simples que possa parecer uma atividade a a sala vai abraçar e desempenhar muito bem, então quero só fazer observação será que não era hora de mudar nossos métodos junto a sala pois eu sei que ali podemos explorar muito mais outras habilidades pois sei que eles dão conta muito bem. (É SÓ UMA SUGESTÃO).

Responder



Socorro Pereira 21 de julho de 2015 16:41

Átila! Sou suspeita de ler suas narrativas. Você já construiu diversos saberes docente no chão da escola. Dai questiono: Como o PIBID vem contribuindo na sua formação? Como é formar-se professor articulado com a escola?

Responder Excluir



Gervanilda Silva Santos 23 de julho de 2015 18:45

Ol Átila, muito boa sua reflexão, é muito bom fazer algo que nos dar prazer. Gostaria de saber se você fosse realizar essa atividade novamente se mudaria alguma coisa?

Responder

Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com>>.

A reflexão sobre os desafios e possibilidades enfrentados na iniciação à docência foi uma das atitudes que mais instigamos em nossos alunos na escrita dos seus diários *online*. Percebemos, na análise de Átila, a descrição de uma intervenção didática realizada em sala de aula, designada por ela mesma “Oficina Animal”, pois essa foi a palavra geradora escolhida por ela no planejamento conjunto com Jamille e a professora-supervisora. A aluna começou a narrativa descrevendo minuciosamente o início do trabalho com os alunos de forma lúdica, para adentrar na temática da aula; em seguida, fez o levantamento dos conhecimentos prévios a partir da leitura de uma história; realizou o trabalho de problematização, análise e síntese da palavra geradora, com base na aplicação do método sociolinguístico estudado por nós no programa. Com base nessa reflexão, a bolsita explicita sua percepção a partir da dificuldade apresentada pelos alunos em relação aos níveis de escrita.

Em continuidade a sua análise sobre a prática docente, a bolsita relata a retomada do trabalho do dia anterior, levanta novos questionamentos sobre o texto trabalhado e desenvolve,

mais uma vez, a análise linguística da palavra geradora. A aluna evidencia na sua reflexão a importância da experiência em sala de aula, tanto nos aspectos sociais, profissionais e pessoais. Deixa clara a importância de um estudo constante em relação ao método e consequentemente ao seu desenvolvimento profissional.

O diário de Átila disponibilizado na rede contou com cinco comentários, incluindo seus colegas do Pibid e a coordenação do programa. Entre os diversos questionamentos sobre a sua narração, destacamos problematizações a partir dos avanços e dificuldades da turma, questionamentos em relação aos alunos com dificuldades, perguntas sobre a aprendizagem docente no Pibid e se mudaria o desenho didático da aula em futuras intervenções. Tivemos também elogios à reflexão sobre a aula e algumas sugestões dos colegas.

Nas discussões travadas no blog, percebemos a participação ativa de seus colegas, supervisores e coordenação do programa, instigando a bolsista a repensar sua prática em sala de aula. Na visão de Okada (2003), nos ambientes virtuais, os estudantes precisam estar envolvidos no seu próprio aprendizado, destacando a importância de se articular as aprendizagens com o contexto dos aprendizes, na busca de sentido da comunidade colaborativa. Assim, os sujeitos precisam ser encorajados a confrontar problemas da vida prática, questões ainda sem solução clara.

Observamos que, para cada comentário realizado no seu blog, a bolsista procura responder ao questionamento dos sujeitos envolvidos no debate. Diferentes respostas foram dadas por Átila, a saber: a importância do trabalho da professora-supervisora em sintonia com o trabalho do Pibid, demonstrando, assim, avanço no desempenho de leitura e escrita dos alunos; explicação para seu colega de como ela mediou o conflito cognitivo dos alunos em relação à formação de palavras e reflexões sobre a sua aprendizagem docente que acontece imersa no chão da escola e na troca de experiências com os colegas.

Inferimos, portanto, que a experiência partilhada das narrativas em rede e posteriormente os comentários realizados pelos parceiros de trabalho no Pibid proporcionaram aos alunos um trabalho colaborativo com seus colegas e a oportunidade para a bolsista de repensar as situações vivenciadas em sala de aula.

O diário *online* de Danilo revela mais uma intervenção didática realizada na Escola Vilma Brito Sarmento, conforme a Figura 95, e posteriormente as contribuições de seus colegas a partir de suas reflexões (Figura 96). O bolsista inicia destacando a importância do planejamento colaborativo realizado com as parceiras de sala de aula; dessa forma, ele expressa a continuidade do trabalho com as crianças. Afirma a importância do trabalho com o Método Socolinguístico desenvolvido na sala de aula, ressaltando que com esse método a alfabetização,

de fato, acontece. Traz os questionamentos realizados na aula, na fase de codificação, e reflete sobre o imprevisto vivenciado no chão da escola, por não ter conseguido exibir o filme planejado, requerendo do docente novas estratégias em *lócus*.

Figura 95 - Reflexões sobre a Intervenção

The image shows a screenshot of a blog page titled "Caminhos Docentes". The page layout includes a header with the title and a sub-header "1,001". On the left side, there is a sidebar with the text "Professoras Supervisoras do PIBID" followed by a list of names: Camem, Socorro Cabral, Jocelice, Josilene, and Maria Lúcia. Below this is a section "Arquivo do blog" with a list of months and post counts: 2016 (2), 2015 (15), November (1), October (2), September (1), and a section for "NOVOS DESAFIOS" with posts for July (2), May (2), April (1), and March (6). At the bottom of the sidebar is a section "Quem sou eu" with a small profile picture and the name "Dani Días", with a link to "Visualizar meu perfil completo". The main content area is dated "terça-feira, 1 de setembro de 2016" and titled "NOVOS DESAFIOS". It contains two paragraphs of text. The first paragraph discusses the application and analysis of the second diagnostic, the start of the V intervention, and the initial plan for group work. The second paragraph discusses the application of the intervention, the use of the Sociolinguistic Method, and the challenges faced during the intervention. On the right side, there is a section "BLOGS DOS BOLSISTAS" with a list of other blogs: Blog de Adriana, Blog do Anderson, Blog de Átila, Blog da Camila, Blog da Jamile, Blog da Mara, Blog da Maria da Paz, Blog da Marilena, Blog da Monik, Blog do Murilo, Blog da Rosilene, and Blog da Samyelle.

Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com>>.

Em continuidade a sua reflexão, Danilo aborda os avanços e dificuldades apresentados pelos seus alunos no decorrer da intervenção, a partir da avaliação que faz da aula realizada, e desafia-se a buscar novas estratégias de trabalho para que as crianças avancem na leitura e escrita. Finaliza com o relato da importância da ludicidade em sala de aula como espaço de interação no desenvolvimento infantil.

Figura 96 - Comentários no Blog de Danilo

9 comentários:



Gervanilda Silva Santos 6 de setembro de 2015 20:49

Muito boa sua reflexão, realmente todo trabalho realizado no Pibid tem contribuído muito na nossa formação docente!

Responder



Gervanilda Silva Santos 6 de setembro de 2015 20:49

Muito boa sua reflexão, realmente todo trabalho realizado no Pibid tem contribuído muito na nossa formação docente!

Responder



Enne Pereira 7 de setembro de 2015 11:08

Danilo,
Sei o quanto você tem se dedicado a desenvolver um bom trabalho e adquirir conhecimentos concretos para sua prática. Qual a complexidade você percebeu nesta 5ª intervenção?

Responder

▼ Respostas



Dam Dias 30 de setembro de 2015 16:04

Enne, creio que foi quanto ao planejamento, nem sempre o que planejamos ocorre na prática, requer "um jogo de cintura", um plano B sempre.

Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com>>.

A partir das reflexões postas por Danilo, alguns colegas e a professora-supervisora comentaram no seu blog, com elogios e até mesmo perguntas, como mostra a Figura 97, anterior. Entretanto, as questões mais citadas foram a complexidade em sala de aula e os imprevisto que apareceram no processo. No intuito de interagir com os colegas a partir dos comentários em seu blog, o aluno respondeu às duas questões apresentadas, destacando a importância de o professor ter sempre um 'plano B' para dar conta dos imprevistos que acontecem no decorrer das aulas.

A partir da interação nos comentários e em sintonia com as ideias de Loughran (2009), compreendemos que as experiências, quando compartilhadas com outras pessoas que se estima, oportunizam aos sujeitos em formação o questionamento sobre as suas práticas e mais oportunidades para reestruturar as situações vivenciadas. Assim, a responsabilidade de partilha, planejamento, ensino e reflexões sobre a prática potencializa a aprendizagem docente, sendo diferente daquela que se faz sozinho.

São diversas as potencialidades do trabalho com os blogs na formação inicial de professores. Tenho percebido que a dinâmica colaborativa desencadeada pelos comentários nos blogs dos colegas do programa promove uma aprendizagem reflexiva assistida por pares. O apoio desses parceiros desafia os estudantes a pensarem sobre a complexidade vivenciada em sala de aula, e mesmo a buscarem soluções em futuras intervenções, já que o ensino move-se num ambiente de incerteza, requerendo de nós habilidades para lidar com essas situações.

Além da interface blog possibilitar reflexões coletivas vivenciadas no programa, o facebook foi também uma rede importante nesse processo (Figura 97), ao desencadear opiniões diversas a partir da conversa de uma ex-aluna do curso de Pedagogia, que disponibilizou seu diário *online* no blog para que os alunos pudessem ler e se inspirar na sua narrativa.

Figura 97 - Reflexões no Facebook



Fonte: Facebook – Pibid Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Quando iniciamos o trabalho com o diário *online* nos blogs, percebemos que a maioria dos alunos apenas descrevia as atividades realizadas em sala de aula e trazia poucas reflexões, no intuito de criar espaços para a compreensão da sua própria prática. Assim, apesar das discussões teóricas travadas sobre as narrativas, sentimos a necessidade de os alunos entrarem em contato com as narrativas postadas na rede, em que fossem explicitadas as problemáticas, incertezas e indefinições frente a situações novas vivenciadas em sala de aula, e também os etnométodos e reflexões sobre os mesmos. Dessa forma, entramos em contato com uma ex-aluna do curso de Pedagogia, que, gentilmente, nos autorizou a disponibilização do seu diário, para que os bolsistas compreendessem melhor nossa proposta de trabalho.

Recebi uma mensagem da professora pelo Facebook, a qual acreditei ser bastante potente para postar no blog, no intuito de gerar uma reflexão coletiva sobre a mesma: “O blog foi a coisa mais eu que já fiz na minha vida”. A partir dessa fala, lançamos o questionamento, para, juntos, partilharmos as impressões sobre reflexão. A dinâmica desencadeada no Facebook revelou as diferentes percepções dos bolsistas em relação ao texto da professora. Uns compreenderam que o blog é algo extremamente pessoal em que você relata suas vivências;

outros que através das reflexões autorais a professora cresceu como pessoa e como profissional; por último, um aluno percebe a evolução na escrita, em que a professora apresenta dilemas vivenciados e como as mesmas foram sendo superadas.

A partir dessa vivência, o trabalho colaborativo, desencadeado tanto nos comentários postados no blog como no Facebook, retrata um aspecto fundamental da educação *online*, ou seja, a construção conjunta do conhecimento, bem como otimização das propostas de comunicação bidirecionais a partir da articulação entre emissão e recepção, vivenciadas numa perspectiva de interação, em que a emissão e a recepção não representam mais um movimento de mão única. Sobre esse aspecto trataremos no próximo subitem.

6.2.2 Processos Interativos

Sem dúvida, a interatividade foi a dinâmica que mais potencializou o trabalho colaborativo no Pibid, pois desencadeou uma outra configuração de comunicação, muito além do esquema clássico pautado na emissão-recepção. Para Silva (2002), esse conceito permite a hibridação e permutabilidade entre os emissores e receptores de mensagens. O autor convoca os docentes a pensarem de forma complexa essa noção, buscando a superação de modelos de docência pautados na transmissão unilateral das informações. Essa superação só será possível se o docente incentivar os alunos a produzirem conhecimentos a partir de um trabalho colaborativo. Examinemos, então, o processo de interação desencadeado em meu Diário de campo, por meio da disponibilização de um trecho da mixagem entre o artigo da autora Magda Soares, um vídeo do youtube da autora e problematizações sobre a temática, conforme ilustram as Figuras 98 e 99, que se seguem.

Figura 98 - Diário de campo de Socorro Cabral

Pesquisa Formação - Letrar é mais que alfabetizar!

Discutindo o texto e relacionando-o com o vídeo.

No artigo intitulado "Letrar é mais que alfabetizar", a autora Magda Soares coloca a insuficiência de apenas saber ler e escrever frente as demandas contemporâneas. Ela destaca que além de saber ler e escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no dia a dia e apropriar-se da função social de suas práticas; isto é, é preciso letrar-se.

Diz a autora: "Se uma criança sabe ler, mais não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada."

Observe também o vídeo onde a autora fala de letramento:

Magda Soares - Alfabetiza...

Tanto no texto quanto no vídeo, a professora Magna Soares traz a importância do trabalho de alfabetização em contextos reais de leitura e escrita, salientando que os dois processos são indissociáveis, porém com especificidades diferentes que precisamos conhecer.

Daí questionamos:

- * Qual a importância do trabalho de letramento nas sociedades contemporâneas?
- * O desafio do letramento só acontece no Brasil?
- * Quais as especificidades da alfabetização?
- * Quais as características e especificidades do letramento?
- * É possível articularmos alfabetização e letramento?
- * Como você tem realizado essa articulação?
- * Quais os dilemas que você vivencia nesse processo inicial de docência em relação a alfabetização?

Vamos adotar a interação com os colegas!

Postado por Socorro Pereira às 07:27

O COMEÇO DA PESQUISA
A pesquisa sobre a formação de professores no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) tem início no ano de 2014, quando fui convidada pela Universidade a coordenar o Subprojeto Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Comecei a perceber o potencial formativo do programa, que tem como objetivo principal a imersão dos graduandos no campo de trabalho desde os semestres iniciais do curso.

QUEM SOU EU
Socorro Pereira
Seguir 34
Visualizar meu perfil completo

PIBID - ANOS INICIAIS

NARRATNA S ALUNOS DO PIBID

Camilla
Danilo
Gervanilda
Jamille
Maria Sodre
Mariana
Monik
Munio
Roslara
Samyile
Simone
Átia

BLOGS ALUNOS PIBID - SCRAPBOOK
Adriana

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

Figura 99 - Comentários diário de Socorro Cabral

Anderson Muniz 16 de junho de 2015 05:40

Magda nos deixa claro quando difere letrar de alfabetizar- esse último no sentido mais restrito. Alfabetizar é o ensino dos símbolos, no caso as letras; entretanto, só isso não é suficiente, é necessário entender a mensagem desses símbolos, e isso é que é letrar- segundo Soares. Como podemos notar nas entrevistas do vídeo e do texto letrar não é só uma preocupação nacional, países como: França, Inglaterra por exemplo também sentem essa necessidade; aí surge um questionamento, porquê essa preocupação só agora? Na verdade nossa preocupação até então era alfabetizar (ensinar a ler e escrever); contudo amenizamos essa situação, então surge outro problema: as pessoas não estão sabendo fazer uso desses códigos, e por isso são iletrados. Fiquei surpreso quando Magda disse que uma pessoa pode ser letrada e ser analfabeta. Isso mostra que são capacidades diferentes, todavia, interdependentes, ou seja, uma depende e completa a outra. Uma maneira legal de articular essas duas capacidades é trabalhar com textos reais, quer dizer, textos que as crianças possuem contato no seu dia a dia, como: receita, carta, bula, etc.

Responder Excluir

Respostas

Dam Dias 16 de junho de 2015 07:37

Muito relevante Anderson seu comentário, Magda nos faz refletir quanto ao letramento, o que ainda mim inquieta é que muitos professores da alfabetização ainda desconhecem o letramento, isso fica evidente nas práticas pedagógicas que tenho observado aqui na minha cidade. Creio que os cursos de formação pra professores de alfabetização deveria focar mais nessa questão, tão relevante quanto, o ato de alfabetizar o aluno.

Excluir

Jamille Cardoso 16 de junho de 2015 11:00

Muito bom seu comentário Anderson! Quando você fala sobre trabalhar com textos reais, isso fica mais fácil de compreender quando colocamos em prática e tivemos a oportunidade de realizar esse trabalho através das nossas intervenções, observamos que a partir de um contexto as crianças aprendem com mais facilidade. Nos momentos de codificação e decodificação observamos que os alunos trazem alguns conhecimentos a respeito do assunto que esta sendo apresentado, isso mostra que ele já tinha alguma informação sobre o tema, aprendeu em outro momento.

Excluir

Fonte: Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

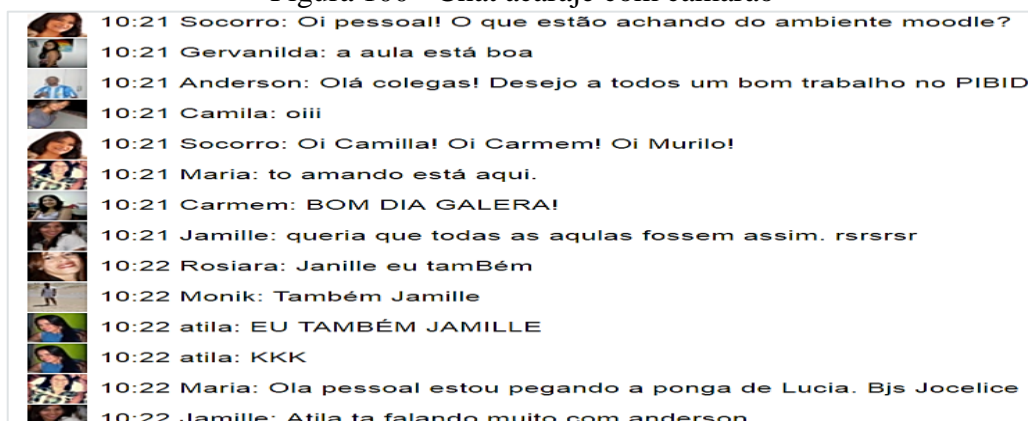
Na dinâmica de interação desencadeada no espaço dos comentários, os bolsistas participaram ativamente das discussões no meu blog. Anderson faz um comentário fundamentado na leitura do artigo da autora Magda Soares e do seu vídeo, demonstrando aprendizagem em relação à temática de estudo, o que provoca Danilo a pensar sobre as questões do letramento e a realizar uma reflexão sobre as práticas vivenciadas na sua cidade. Ainda a partir das provocações do blog e dos comentários feitos por Anderson e Danilo, Jamille destaca a experiência de letramento oportunizada pelo Pibid, afirmando que esse trabalho é possível, pois através dele as crianças aprendem com mais facilidade, principalmente quando realizam o processo de codificação e decodificação.

Observamos, no espaço comentário do blog, uma evolução contextualizada do debate plural de ideias, através do relato de experiência e saberes desses bolsistas. Os integrantes que habitam esse espaço de discussões são o foco principal dos processos comunicacionais desencadeados. Entendemos, assim, a potencialização de uma interação mútua contrapondo-se a uma visão reativa. Na interação mútua, o destaque é a relação mantida entre os participantes que deve ser o alvo principal de estudo nas interações via computador, superando-se o foco ora no emissor, ora no receptor. Rompe-se, então, com a ideia de que a soma de ações individuais de cada integrante é responsável pelo processo de interação, e acredita-se na análise a partir das relações mantidas entre os participantes. Percebe-se neste enfoque a superação de uma visão de transmissão e destaca-se a concepção recursiva para a qual o comportamento de cada pessoa é afetado e afeta o de seus pares. “É a abertura ao contestar, ao discordar, que diferencia a interação mútua das interações reativas, onde o debate não tem lugar, pois esbarra em informações e trocas derradeiras” (PRIMO, 2007, p. 132).

No contexto da nossa pesquisa-formação realizada no Pibid, refutamos a perspectiva de interação contemplando apenas a parte técnica da máquina, pois acreditamos no potencial das relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

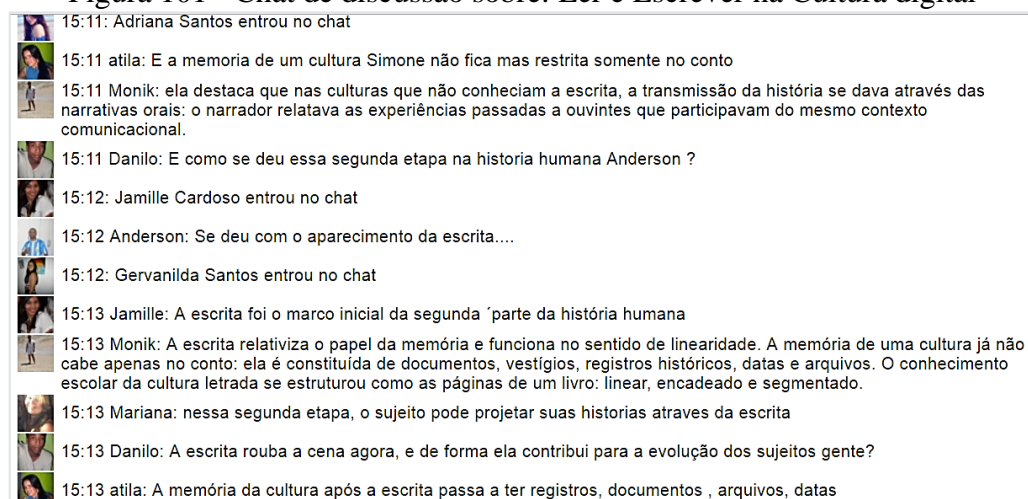
Além da dinâmica de interação desencadeada no blog, utilizamos também as possibilidades abertas pelo chat no ambiente *moodle*, a fim de desenvolvermos um trabalho interativo entre os participantes, como ilustram as Figuras 100 e 101, adiante.

Figura 100 - Chat acarajé com camarão



Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Figura 101 - Chat de discussão sobre: Ler e Escrever na Cultura digital



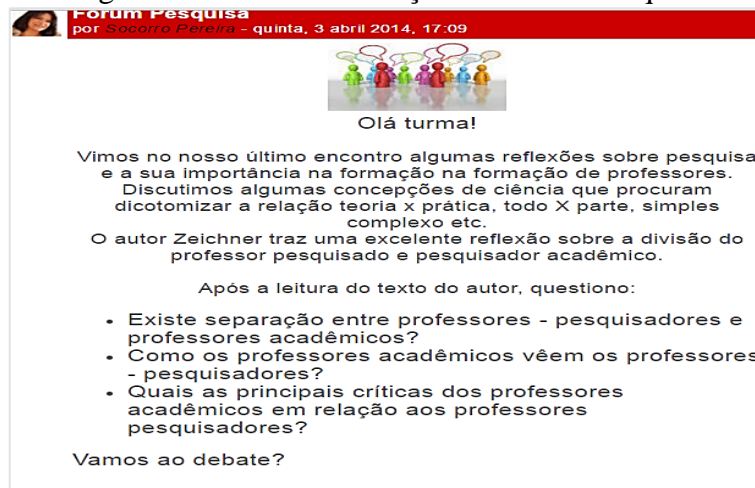
Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Na dinâmica de interação desencadeada no chat acarajé com camarão, nas figuras anteriores, percebemos que a comunicação estabelecida é uma produção conjunta dos alunos e do professor, permeada pelas primeiras aproximações ao trabalho com educação *online* logo no início do Pibid, destacando processos afetivos e laços de afinidade que impulsionam a aprendizagem. Outro aspecto registrado diz respeito à dinâmica não linear e ligeira das impressões, favorecendo uma polifonia de ideias.


No chat, com objetivo mais pedagógico, percebemos uma interação não linear, centrada no foco de discussão do texto proposto. O bolsista Danilo destaca-se na mediação do mesmo, lançando questões para que os seus parceiros possam debater. Observamos, no desencadear do chat, o rompimento com a abordagem pedagógica centrada na transmissão, além do desenvolvimento de processos de coautoria na dinâmica de elaboração da mensagem, potencializando, dessa forma, processos de colaboração.

O fórum de discussões no ambiente *moodle* também refletiu processos de aprendizagem colaborativa a partir das dinâmicas da interatividade desencadeada. Examinemos o Fórum intitulado Pesquisa, proposto aos alunos do Pibid a partir do texto do autor Zeichner(2010), representados nas Figuras 102 e 103, adiante.

Figura 102 - Problematização do Fórum Pesquisa



Fórum Pesquisa
por Socorro Pereira - quinta, 3 abril 2014, 17:09



Olá turma!

Vimos no nosso último encontro algumas reflexões sobre pesquisa e a sua importância na formação de professores. Discutimos algumas concepções de ciência que procuram dicotomizar a relação teoria x prática, todo X parte, simples complexo etc.

O autor Zeichner traz uma excelente reflexão sobre a divisão do professor pesquisado e pesquisador acadêmico.

Após a leitura do texto do autor, questiono:

- Existe separação entre professores - pesquisadores e professores acadêmicos?
- Como os professores acadêmicos vêem os professores - pesquisadores?
- Quais as principais críticas dos professores acadêmicos em relação aos professores pesquisadores?

Vamos ao debate?

Fonte: Ambiente Moodle/UESB.

Figura 103 - Dinâmica de colaboração



Re: Fórum Pesquisa
por Atila Aguiar de Souza - sexta, 4 abril 2014, 05:18

Em relação ao que Mariana Santos disse, vejo que essa separação entre professores pesquisadores e pesquisadores acadêmicos se dá por conta de vários fatores, um deles é a visão que alguns pesquisadores tem sobre pesquisa, considerando a mesma como algo feito por pesquisadores de fora da sala de aula, não levando em consideração que, os professores que estão em lugar de prestígio, ou seja, dentro da sala de aula, e nada melhor do que pesquisas feitas por quem já conhece tal realidade. Outro fator é a questão de considerar a teoria educacional, como sendo algo feito pelos outros que tem mais importância acadêmica, onde apresentam seus trabalhos. Muitas vezes um auditório pode encher de pessoas para ver um acadêmico importante do que para ouvir experiências de um professor prático. Para finalizar quero falar sobre um terceiro fator que é a descrença dos professores em relação a pesquisa acadêmica, que se dá por conta da frequência que eles vem sendo descritos de forma negativa, como se tivesse prejudicando o aluno.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Pesquisa
por Samyلة Serra Rios - sexta, 4 abril 2014, 11:43

Verdade Atila o status na equiva experiencia em sala de aula, a desvalorizacao do professor pesquisador pelo pesquisador academico muitas das vezes sao desumano, que usa de suas pesquisa para beneficio proprio sem proporcionar a escola e ao professor resultados dessa pesquisas, que poderia ser uma contribuicao e tanta para melhoria da escola e da postura do professor em sala de aula, concordo com vc gevanilda que o pibid esta quebrando esta barreira e fazendo um papel diferente.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Pesquisa
por Jamille Cardoso - sexta, 4 abril 2014, 12:20

Concordo plenamente com a exposição que Atila relata, quando se fala em ouvir palestras, pois a primeira coisa que perguntamos é qual a formação do palestrante, quanto maior o nível de formação mais importância damos e esquecemos que aquele professor lutou pra conseguir ter em muitas das vezes apenas uma graduação também possui muita experiência, pois conhece e vivencia a realidade das escolas públicas, e precisam de oportunidades para serem ouvidos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: Fórum Pesquisa
por Rosilene Assunção Souza - sexta, 4 abril 2014, 12:49

Penso que, tanto o pesquisador acadêmico como o

Fonte: Blog de Socorro. Disponível em: <<https://itineanciadepesquisa.blogspot.com/>>.

O processo colaborativo suscitado a partir das provocações realizadas no Fórum Pesquisa demonstra a participação ativa dos bolsistas, com importantes contribuições ao grupo. Percebemos a importância de questões problematizadoras lançadas no início do debate, dinamizando processos sinérgicos de construção de conhecimento para além da simples soma das partes. Átila, com base nos comentários de Mariana, faz importantes observações sobre o estudo do texto, sinalizando os principais impasses entre a questão do professor-pesquisador e o professor-acadêmico. Samylle e Jamille cocriam a mensagem com Átila, trazendo suas reflexões sobre a temática e sobre como o Pibid vem romper com essa concepção. Rosiara e Carmem contribuem com o debate, ao abordarem a importância da pesquisa colaborativa, em que ganha tanto o professor-pesquisador da escola de educação básica, quanto o professor da academia. Assim, a interação mútua promove a invenção conjunta de soluções temporárias aos problemas, durante a própria interação e em virtude dos fatores contextuais envolvidos.

Cada ação, expressa no fórum anterior, tem um impacto recursivo sobre a relação e sobre o comportamento dos interagentes. O relacionamento entre os participantes vai definindo-se ao mesmo tempo em que acontecem os eventos interativos. A interação mútua é um constante vir a ser, que se atualiza através das ações de um integrante em relação às dos outros, ou seja, não é mera somatória de ações individuais.

6.2.3 Compartilhamento de conteúdos

Durante os dois anos de trabalho com o Pibid Anos Iniciais, o enfoque dado ao trabalho colaborativo esteve presente em todo o processo, tendo como aspecto fundamental o acompanhamento da coordenação do programa e a atuação dos professores-supervisores na mediação dos trabalhos com nossos bolsistas.

Paloff e Pratt (2002) apresentam-nos algumas dinâmicas fundamentais para a promoção do trabalho colaborativo. Dentre elas, citamos: formular objetivos comuns para a aprendizagem; estimular a busca de exemplos da vida real; estimular o questionamento inteligente; dividir a responsabilidade pela facilitação; estimular a avaliação; compartilhar recursos e estimular a escrita coletiva.

Várias dessas estratégias foram vivenciadas no Pibid, no desenvolvimento do planejamento realizado na Escola Vilma Brito Sarmiento, principalmente nas reuniões, a fim de organizarmos as propostas de intervenção em sala de aula. Organizamos os grupos de alunos por professor-supervisor, e a coordenação ia revezando na logística da atividade e dividindo,

dessa maneira, a responsabilidade na mediação dos trabalhos. Logo após a construção colaborativa do planejamento, cada grupo compartilhou no datashow suas produções e ouviu a avaliação e os questionamentos dos colegas, dos professores-supervisores e da coordenação do Pibid, instigando-os a dialogar e reformular a proposta de sequência didática elaborada nos pequenos grupos. A narrativa de Jamille expressa a importância desse trabalho (Figura 104).

Figura 104 - Planejamento coletivo na escola de Educação Básica



Tivemos também um momento de socializar nosso trabalho com os colegas, foi um momento importantíssimo, pois tivemos a oportunidade de conhecer as propostas de intervenções dos nossos colegas, foi o momento de compartilharmos ideias e de aprender com o outro.

Para Freire (1987) o ato de dialogar é fundamental, pois ele acredita que é ouvindo uns aos outros que surge as mudanças, as transformações daquela realidade.

Observamos que o método (sociolinguístico de Paulo Freire) que estamos utilizando dá bons resultados, as estratégias que utilizamos com a palavra geradora são simples, a cada nova intervenção novas ideias vão surgindo, adaptamos, observamos o que deu certo para aquele momento e também o que não deu, assim, vamos revendo e reformulando nossas ações, visando o avanço dos alunos em relação a aquisição da leitura e da escrita.

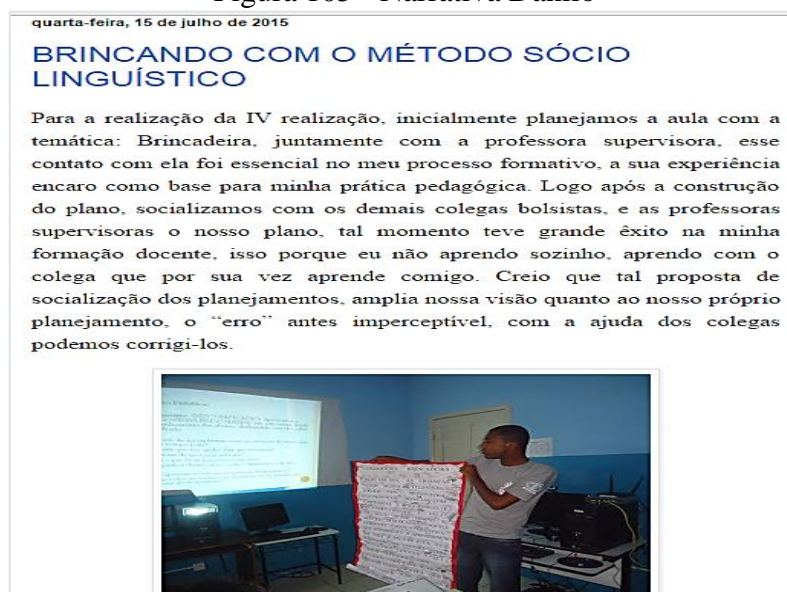


Fonte: Blog de Jamille. Disponível em: <<http://pedagogasfashion.blogspot.com/>>.

A narrativa de Jamille expressa um pouco da experiência com esse trabalho de planejamento colaborativo realizado no chão da escola. O compartilhamento das atividades realizadas pelo grupo possibilitou aos pibideiros o conhecimento das propostas didáticas de seus parceiros, o questionamento em relação ao planejamento realizado, a reflexão sobre a coerência na organização do plano de aula e, acima de tudo, uma maior aprendizagem entre os participantes.

Danilo também apresenta uma narrativa no seu diário *online*, sobre a importância do compartilhamento do planejamento do seu grupo de trabalho com os colegas do Pibid, de acordo com a Figura 105, a seguir.

Figura 105 - Narrativa Danilo



Fonte: Blog de Danilo. Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com>>.

Danilo destaca na sua narrativa que “não aprende sozinho, aprende com o outro que aprende comigo”. Quando faz essa reflexão sobre o trabalho colaborativo, o bolsista destaca a relevância da parceria na produção do conhecimento, a reciprocidade vivenciada na proposta e, sobretudo, o comprometimento com o outro. Ademais, o aluno assevera que a proposta de socialização do planejamento amplia sua visão sobre o “erro”, antes imperceptível, e que com a intervenção do colega é possível avançar. Daí a importância de se estimular os parceiros a comentarem o desempenho dos sujeitos ao longo do processo.

Okada (2003) afirma que os aprendizes precisam ser encorajados a confrontar problemas práticos da vida, questões que ainda não estão claras. A interação com os colegas e o trabalho cooperativo representam um caminho para buscar não só um produto coletivo, mas para estimular a criatividade em prol de novas descobertas e alternativas inovadoras. Em tal concepção, os aprendizes são coautores da construção do conhecimento e do seu próprio processo de aprendizado.

A ação de compartilhar não se restringiu apenas às reflexões sobre a prática docente no diário *online* do Pibid e a construção colaborativa do planejamento. Usando seus dispositivos móveis, os bolsistas utilizaram a rede social Facebook como um espaço fecundo de diversos compartilhamentos, ao longo do programa.

No Facebook do Pibid Anos Iniciais, os sujeitos da pesquisa formação, além de serem responsáveis pela sua aprendizagem, deveriam contribuir com o crescimento dos seus pares e, claro, de todo o grupo. O compartilhamento de diferentes informações, tais como indicação de livros, disponibilização de vídeos, filmes, atividades pedagógicas, foram ações constantes dos

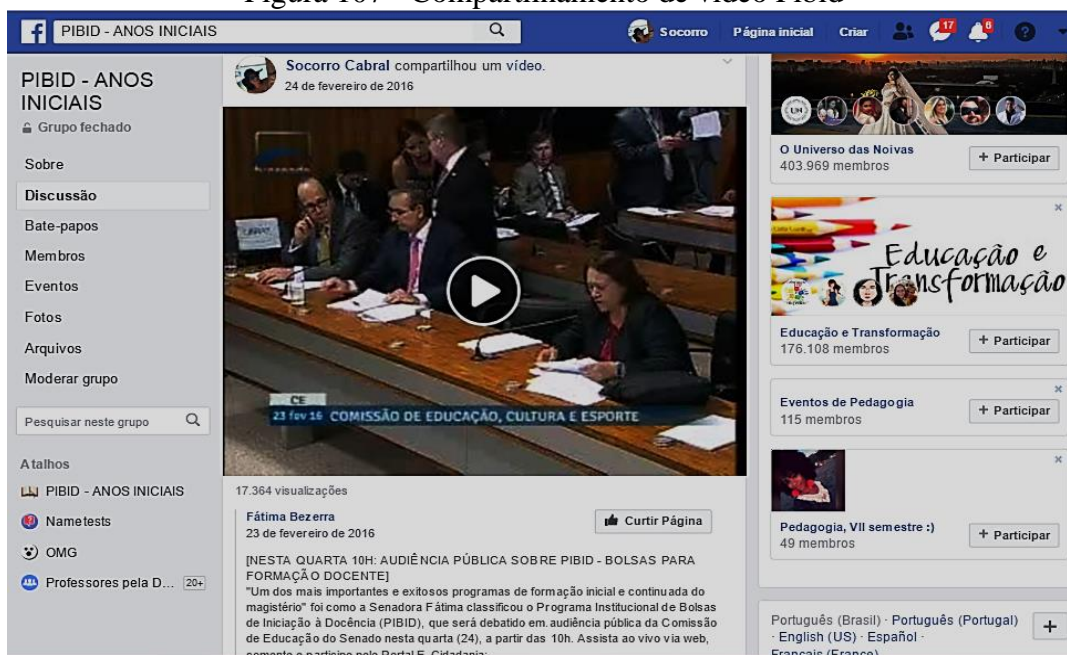
nossos membros. Esses hábitos desenvolvidos ao longo da nossa proposta mancharam as tradicionais fronteiras entre o emissor e o receptor, entre o público e o privado, entre o ensinar e o aprender. Vejamos a potência dessa socialização, conforme as Figuras 106, 107, 108 e 109:

Figura 106 - Compartilhamento livros



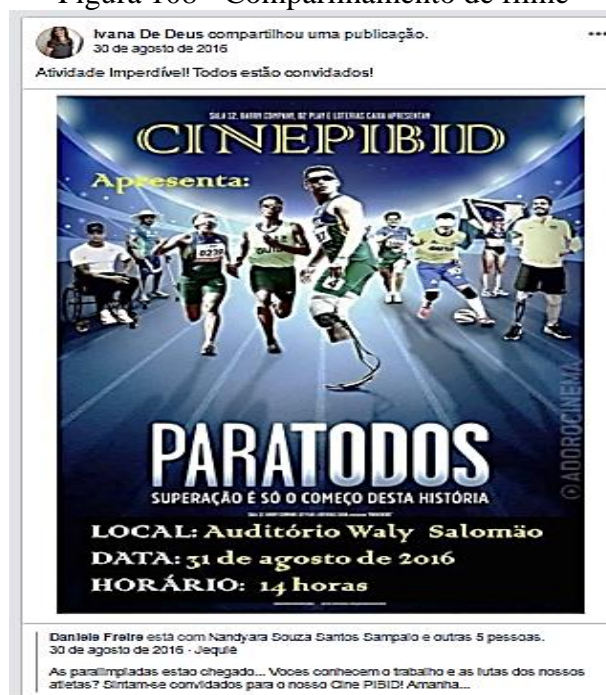
Fonte: Facebook – Pibid Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Figura 107 - Compartilhamento de vídeo Pibid



Fonte: Facebook – Pibid Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Figura 108 - Comparilhamento de filme



Fonte: Facebook – Pibid Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Figura 109 - Compartilhamento de jogos educativos para alfabetização



Fonte: Facebook – Pibid Anos Iniciais no Ensino Fundamental.

Assim, esse ideal de compartilhamento aberto pela internet (SANTOS; SANTOS, 2013) possibilitou aos sujeitos o consumo, produção e difusão de conteúdos. O usuário, então, passa a construir seus conteúdos, tornando-se um autor, diferentemente das práticas de produção centradas nos profissionais de ensino. Como consequência desse processo, vivemos uma explosão de criatividade e de presença midiática nos blogs, sítios de compartilhamento de sons, vídeos, e nas redes sociais de relacionamento.

Para Couto (2014), os verbos participar, colaborar e compartilhar sintetizam a vida na cibercultura. O desdobramento dessas ações refiguram, segundo o autor, o papel de espectador para o de participante. Dessa forma, participar passa a significar colocar-se como alguém que narra, publica, fala, faz intercâmbio com outros sujeitos, em público, e sobretudo vivencia a ação de encontrar soluções por meio de parcerias. Daí não ser mais possível guardarmos experiências e descobertas, pois o que nos motiva a participar e colaborar é o prazer do compartilhamento. “Compartilhar um meio eficiente para mais rapidamente satisfazer curiosidades, combinar criativamente possibilidades e alternativas, encontrar soluções e abraçar novos desafios” (COUTO, 2014, p. 53).

Isto posto, a discussão sobre os dilemas docentes torna-se um elemento imprescindível na formação para o desenvolvimento profissional, por exigir um processo de reflexão na sua identificação, e também por desafiá-los a encontrar formas de enfrentamento. Nessa perspectiva, as propostas de formação que lançam mão dos diferentes ambientes de aprendizagem, presentes no ciberespaço, podem contribuir de forma efetiva com o debate entre os profissionais, por possibilitar a discussão coletiva em rede. Sobre a experiência dos dilemas narrados em rede e a sua potência para o desenvolvimento profissional docente, passamos para outra noção subsunçora que emergiu de forma multirreferencial no nosso Ciber Ateliê Formativo.

6.3 DILEMAS E ETNOMÉTODOS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Zabalza (2003) afirma que os dilemas estão imersos na vida cotidiana das salas de aula e transformam-se em desafios para a profissão. Entretanto, apesar de se configurarem como instigadores na profissão, eles potencializam espaços de aprendizagem profissional. Daí a necessidade de serem explicitados, transformando-se em elementos de fundamental importância para a resolução das dificuldades vivenciadas na prática docente. Portanto, transformam-se em elementos relevantes para a busca de solução das dificuldades enfrentadas e para a análise e melhoria das aulas. No desenvolvimento das ações em sala de aula, os professores mantêm um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, o que têm que fazer e o que foram experienciando, e o que tinham previsto executar e as condições que cada momento sugere. Nesse cenário de complexidade e de incertezas é que surgem os dilemas.

No processo de iniciação à docência, tendo como marca o choque com a realidade vivenciado pelos alunos que estão começando suas atividades na escola, emergiu uma série de dilemas. Os dilemas docentes são, na verdade, situações problemáticas vivenciadas na sala de

aula, em que o docente precisa optar sempre por uma direção ou outra. Os dilemas, desse modo, abrem inúmeras possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica, transformando-se em desafios para o desenvolvimento profissional docente na formação inicial. No processo de imersão dos bolsistas do Pibid Anos Iniciais, e de forma mais específica no Ciber Ateliê Formativo, fomos percebendo a emergência de uma série de dilemas, bem como o compartilhamento de etnométodos e reflexões sobre os mesmos. Entendemos por etnométodos os métodos que as pessoas usam para agir e dar sentido a suas ações. Destacamos, no nosso Ateliê, a fecundidade das narrativas docentes nos diários *online* do Pibid, em que, de forma profícua e explícita, vieram à tona os dilemas que mapeamos.

Foram muitos os dilemas que os Bolsistas ID socializaram no Ciber Ateliê Formativo, potencializando a nossa pesquisa-formação na cibercultura, ao longo do programa. Diante disso, destacamos a necessidade da vivência em espaços interativos potencializados por uma comunicação todos-todos, para que os sujeitos pudessem explicitar as situações dilemáticas vivenciadas na Iniciação à Docência, bem como compreender suas formas de enfrentamento e dialogar com seus pares. Entretanto, durante as discussões dos dilemas sobre os desafios enfrentados no Pibid, percebemos a importância da reflexão compartilhada entre os professores, no sentido de tentar compreender as situações postas e buscar soluções conjuntas.

Os dilemas que apareceram nas narrativas dos diários *online* foram dois:

- Um dilema que registrava a Complexidade da sala de aula e a Gestão da Classe nos anos iniciais. Isso porque os bolsistas ID tiveram dificuldades em gestar a sala de aula marcada pela multiplicidade de acontecimentos entre os alunos.
- Um dilema relativo às intervenções nas práticas de alfabetização *versus* diagnósticos realizados em sala de aula. Essa chamada a intervir nas práticas de alfabetização na sala de aula gerou medo e um desconforto inicial dos estudantes ainda sem experiência.

6.3.1 Dilema 1: Complexidade da sala de aula X Gestão da Classe

Os professores, de modo geral, vivenciam situações complexas no contexto de trabalho, tendo que tomar decisões sobre a melhor atividade a desenvolver, como estimular os alunos a participarem das “aulas”, dos trabalhos em grupo, das leituras etc. Na I.D, essas situações se ampliam e diversificam, pois os ideais, muitas vezes construídos na formação inicial na universidade, deparam-se com a rude situação de uma sala de aula.

Sendo assim, muitos bolsistas esperam encontrar receitas de como agir em cada situação. Isso se torna mais visível em alunos no processo de iniciação à docência. Na visão de Zabalza (2003), as receitas não dão conta da ação pedagógica, visto que o ensino se move em um contexto de incerteza, e a tomada de cada decisão está atrelada a uma série de variáveis específicas daquele momento que o docente precisa decodificar. Assim, não existem protocolos prontos e nem receituários que poderão guiar as ações desencadeadas entre alunos e professores. Essa situação torna-se ainda mais complexa na interação com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e estudantes vivenciando suas primeiras experiências docentes.

Se observarmos o excerto da narrativa de Gervanilda (Figura 110) e Samylle (Figuras 111 e 112), perceberemos que os dilemas relativos à complexidade da sala de aula versus gestão da classe estiveram presentes durante a Iniciação à Docência. Doyle (1986 apud GAUTHIER, 2006) afirma que a gestão da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Figura 110 - Reflexão sobre Encontro na Comunidade de Prática

REFLEXÕES

Hoje dia 13/05/2015 nos reunimos para um momento de reflexão sobre as intervenções realizada na Escola Vilma Brito Sarmento. Sendo um momento muito importante para refletirmos nossa prática pedagógica. Cada grupo expôs o que essas atividades significou, colocando suas angustias, umas delas foram: A inquietação dos alunos na sala de aula, outros demonstraram a dificuldade que estão encontrando para fazer com que certo aluno faça as atividades e outros colocaram que devido ao nervosismo atropelaram algumas etapas do planejamento. Daí surge algumas questões: O que fazer para se ter um controle maior sobre a sala? Como posso ajudar esses alunos que se negam a realizar as atividades? Por que os alunos estão desmotivados? Como os professores iniciantes podem controlar seu nervosismo? Como sabemos que não existe receita pronta sobre o que fazer em cada caso vivenciado no contexto escolar, este momento nos proporcionou perceber que a angustias do colega, pode ser a minha também e no momento que compartilhamos e refletimos, temos a oportunidades de achar respostas. Segundo Tardif os "saberes" são gerados através da socialização do sujeito nos diversos espaços como: nas famílias, grupos, amigos, escola etc., desta forma é construída sua identidade pessoal e social. Diante disso, ao compartilharmos nossas inquietações temos a oportunidade de ouvir a opinião dos colegas, muitas também podem ter passado pela mesma situação e conseguiram ter um bom resultado. Logo após cada aluno leu uma frase, abrindo espaço para colocarmos nossos pensamento. Para contribuir com a nossa formação teórica e reflexiva sobre os saberes docente iniciamos a leitura do artigo de Cardoso, Del Pino. Dorneles (2012) sobre os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil, iremos também participar do fórum no moodle da uesb para um momento de reflexão, compartilhando com os colegas nossos pensamentos, dessa forma iremos construindo nossos saberes docentes.

Postado por **Gervanilda Silva Santos** às 19:11 Um comentário:

Fonte: Blog de Gervanilda. Disponível em: <<http://gervanilda.blogspot.com/>>.

Figura 111 - Reflexões sobre a sala de aula

26
NOV
2015

Sala de aula, desafio que se transforma em aprendizado.

Mais um dia de adentramos a sala de aula para a VI intervenção, nesta intervenção escolhemos trabalhar com o gênero textual “bilhete”, texto fácil de escrever, no entanto escolhemos trabalhar esse tipo de texto pois na intervenção anterior trabalhamos com eles fábulas e sentimos neles dificuldades em fazer uma reescrita da fábula.

O nosso plano de aula estava dividido em quatro dias para trabalharmos esse gênero textual, só que em dois dias demos conta de todo o trabalho pois mesmo bilhete e um gênero textual pequeno em sua estrutura, levamos para sala de aula exemplos de bilhetes, mostramos a eles a estrutura de um bilhete, e no primeiro dia fizemos com eles a escrita de um bilhete, para no segundo dia, fazer como eles a reescrita, e deu super certo pois no segundo dia além de corrigimos a atividade sentamos cada bolsista com seus 5 a 6 alunos e fizemos a reescrita, depois da reescrita cada um colocou seu bilhete no envelope e entregamos a seus destinatários.

Acredito que nossa grande dificuldade no primeiro dia não foi o assunto e sim os próprios alunos, pois neste dia a professora não estava em sala de aula tinha um professora substituindo ela, e de uma certa forma quando a sala não e nossa não conseguimos ter uma autoridade sobre ela, neste dia demonstrou alunos um pouco mal educado, acabou ocorrendo um certo fato que sinceramente fiquei sem saber o que fazer, uma aluna chamou minha colega bolsista de Gorda, quando esse fato ocorreu estávamos nos quatro em sala de aula a nossa supervisora não estava neste dia, tinha uma professora substituindo, de início fingimos não ouvir só que uma outra acabou repetindo o que sua colega havia falado, sinceramente são pequenas coisas que nos desestimula em ser educadora onde nos deparamos em sala de aula com alunos que parece que não tem limites, e professor não tem função de dar limite a alunos, no entanto infelizmente o professor nesse nosso Brasil ganha mal, e acaba desempenhando diversas funções, Professora, pai, mãe, psicóloga, terapeuta e diversas outras funções, talvez a educação mude um pouco quando pai e mãe perceber que eles são os responsáveis pela educação de seus filhos que a escola apenas não consegue caminhar sozinha.

Postado por Samylle Rios às 20:31 3 comentários

Fonte: Blog de Samylle. Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com>>.

Figura 112 - Reflexões sobre a docência

cartaz das famílias silábicas da palavra “Maluca”

Essa semana foi muito gratificante para mim, pois foram trabalhados os processos do método sociolinguístico de forma lúdica, que por sua vez possibilitaram uma aprendizagem bastante significativa para o aluno, percebi o quanto trabalhar com o concreto estimula mais ainda a aprendizagem. Porém nem tudo são flores, nessa semana percebi o quanto a manhã se torna trabalhosa na gestão da sala do 2º ano, pois os ritmos dos alunos já estão um pouco mais acelerados em comparação com o início do ano e o professor deve se desdobrar para ajudá-los a dar conta das atividades. Vejo que esse ritmo de gestão é o que devo tentar desenvolver quando assumir uma sala, contudo vai depender da experiência, pois gestar uma classe atendendo ao coletivo e ao mesmo tempo ao individual não é fácil.

Portanto, estou aprendendo a ser professora, a medida que vou me dando conta das demandas encontradas em sala de aula, que me permitem ter consciência dos dilemas que vou encontrar futuramente em sala de aula, vou me tomando também nas trocas de experiências com os colegas do PIBID, com a reflexão da nossa prática nas intervenções e até mesmo nos estudos teóricos, os quais nos permitem uma relação dialética com a prática, para que de acordo a *Freire (1987)* não fiquemos presos ao idealismo, que é puro blá-blá-blá e nem ao ativismo, que é a ação sem reflexão e sim desenvolva a práxis que é “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Fonte: Blog de Samylle. Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com>>.

Nas Figuras 110, 111 e 112, percebemos os dilemas apresentados pelas bolsistas ID, relativos à angústia vivenciada nas suas primeiras experiências em sala de aula, tais como as inquietações dos alunos, as dificuldades para que alguns fizessem as atividades, falta de limite dos educandos, ritmo acelerado da classe, além do nervosismo, como uma característica dos novatos. Sabemos que em uma sala de aula acontecem todos os tipos de evento caracterizados por uma certa recursividade e estabilidade.

Para compreendermos melhor os dilemas vivenciados pelos Bolsistas ID do Pibid, buscamos em Doyle (1986, apud TARDIF; LASSARD, 2005) referenciais teóricos que nos fizessem entender melhor a ecologia da classe. O autor indica seis categorias sobre os eventos que acontecem em sala de aula, ajudando-nos a compreender melhor a dinâmica complexa de uma aula e, de forma mais explícita, as experiências relatadas pelos Bolsistas ID. São elas: a *multiplicidade*, a *immediatez*, a *rapidez*, a *imprevisibilidade*, a *visibilidade*, e a *historicidade*.

A *multiplicidade* refere-se ao fato de em uma sala de aula acontecerem vários eventos ao mesmo tempo ou num período muito curto de tempo. Esse aspecto é percebido nas palavras de Gervanilda que ressalta a questão da inquietação dos alunos; e Samylle que relata o ritmo acelerado dos alunos, desafiando-a a trabalhar de forma individual e coletiva.

A *immediatez* é outro evento que está em sintonia com a dinâmica interativa do ambiente de sala de aula, pois não se tem de antemão como prever as ocorrências no movimento do grupo, necessitando-se de adaptações e estratégias imediatas. É o caso, por exemplo, de Gervanilda, que coloca a dificuldade em gestar situações, como, por exemplo, a da aluna que não quer fazer as atividades que foram orientadas, exigindo dela intervenções *in loco*. Samylle também apresenta esse dilema, quando menciona o trabalho com o método sociolinguístico de modo satisfatório, porém ressalta a dificuldade no desenvolvimento da atividade, com manifestação de falta de respeito de alguns alunos com sua colega bolsista, chamando-a de gorda.

No caso da *rapidez* dos acontecimentos durante a aula, além da sucessão, encadeamento e fluência, esta pode ser observada nas relações entre os alunos, o que exige do docente uma atenção constante nas diferentes interações que estão acontecendo simultaneamente, bem como sua constante intervenção. Nesse enfoque, exige-se que os professores sejam capazes de fazer uma leitura da trama das interações, tanto no sentido de perceber o desenvolvimento das atividades em classe, instigando a que todos participem. As duas alunas destacam a importância de o professor saber dar atenção individual e coletiva ao mesmo tempo.

A questão da *visibilidade* exprime o fato de a aula ser um espaço público, desenvolvida na presença dos alunos. Pensar sobre a dimensão pública da aula remete-nos a duas características principais: seu caráter fechado para o exterior e, ao mesmo tempo, aberto para o interior. Esses aspectos são típicos do trabalho docente, pois as interações do grupo são abertas a todos os sujeitos envolvidos, mas as temáticas não devem avançar para as outras classes. Daí a importância da criação de espaços de reflexão, para que os docentes possam explicitar os dilemas com seus pares, como a construção do nosso Ciber Ateliê Formativo.

O último evento refere-se à *historicidade*. Esse aspecto significa que as interações desencadeadas por alunos e professores vão se constituindo dentro de uma trama temporal –

diária, semanal, anual –, em que os acontecimentos vão adquirindo sentidos que condicionam ações seguintes. No cenário do Pibid, esse aspecto fez-se presente, tanto em relação à gestão do grupo quanto em relação aos conteúdos trabalhados. Como a maioria dos estudantes que participaram do Pibid apresentaram dilemas relativos à gestão da classe, criamos uma ambiência de debate nas comunidades, nos blogs e no *moodle*.

A respeito dos etnométodos relatados pela aluna, percebemos nas narrativas a reflexão sobre a complexidade da sala de aula e a importância da comunidade de prática como espaço de socialização dos dilemas vivenciados, através desses debates e busca de soluções conjuntas, conforme ilustram as Figuras 113, 114 e 115, a seguir.

Figura 113 - Reflexões sobre a pesquisa na sala da supervisora

Nestas discussões percebemos o quanto é importante se ter o controle da sala e foi levantado o seguinte questionamento: O que aprendemos com essa observação? Muitos falaram que esse controle de sala de aula é muito importante e alguns ainda não tem esse controle. Segundo Gauthier, aqueles que têm um melhor gerenciamento da sala de aula baseiam-se em três princípios: 1) a simplicidade; 2) a familiaridade; 3) a rotinização. A professora utiliza desses três princípios, realiza suas aulas com muita simplicidade, tem uma relação muito boa com seus alunos, sem falar que a mesma conhece os familiares dos alunos e suas aulas tem uma rotina. Outro ponto importante que foi observado foi os elogios das professoras aos alunos, sendo um momento de motivação, pois não adianta o professor criticar as atividades dos alunos ele tem que motivar os alunos para que eles possam mobilizar novas ações.

Foi também observado por todos os docentes iniciantes que as professoras supervisoras além de atender o coletivo, também atende individualmente, acompanhando bem de perto todos os alunos. Sendo um dilema para os professores iniciantes. Como dar conta de todos os alunos? Durante as observações podemos perceber como elas conseguem realizar tudo isso, por já conhecerem os alunos, aqueles que têm algumas dificuldades, elas trabalham de forma bem criativa, enquanto os alunos estão copiando, ela vai dando atenção àquele que precisam, também usa como estratégia colocar aquele que tem maior dificuldade perto da sua mesa. Esse trabalho nos possibilitou momento de aprendizagem e reflexão sobre a importância da gestão de classe.

Fonte: Blog de Gervanilda. Disponível em: <<http://gervanilda.blogspot.com/>>.

Figura 114 - Reflexões sobre a prática em sala de aula

No nosso segundo dia, iniciamos estabelecendo algumas regras, pois o sai e sai, incomoda e atrapalha a aula, estabelecemos que eles só teriam direito a ir ao banheiro 2:30 e que seria apenas 5 minutos para quem quisesse ir ao banheiro ou tomar água, bom este combinando surtiu efeito pois não ficaram pedindo pra ir ao banheiro nem ficamos interrompendo a aula, demos sequencia no qual apresentamos neste dia o vídeo, a letra da musica e tranquila e calma e os meninos acompanhavam a musica, bonito de ouvir e ver eles cantando.

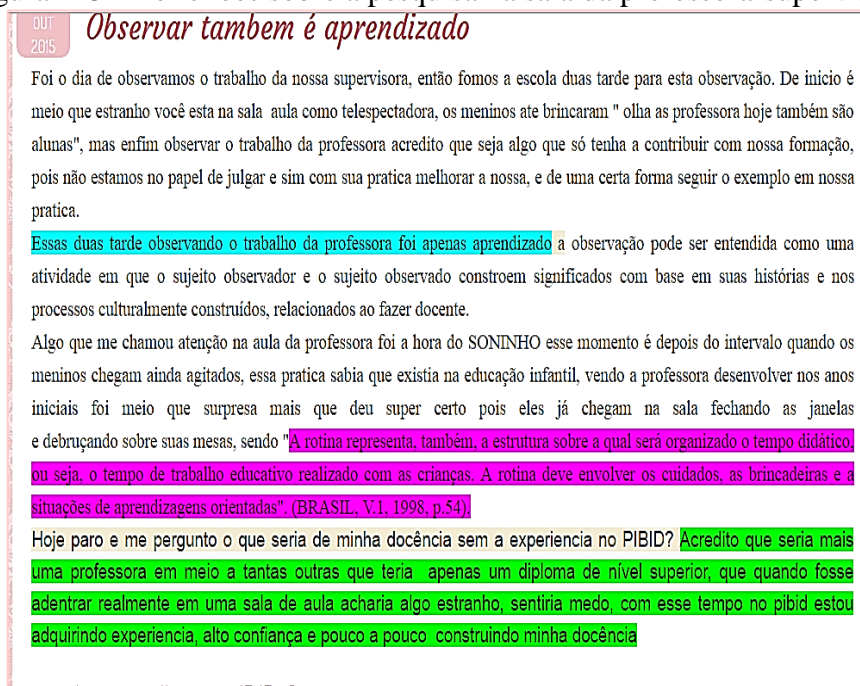
E tão gratificante ver as crianças evoluindo, estas mesmas crianças que no inicio nos dava insegurança, hoje nos dar orgulho, pois a cada dia eles demonstram o que querem, por mais que ainda são um pouquinho acomodados percebo que eles tem um grande potencial, e por mais que as vezes a insegurança o medo de saber ainda se é isso o que quero prevaleça, a certeza se renova quando adentro a sala de aula e recebo o carinho os abraços o afeto destes alunos destas crianças.

Postado por Samylle Rios às 10:32 2 comentários



Fonte: Blog de Samylle. Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com>>.

Figura 115 - Reflexões sobre a pesquisa na sala da professora-supervisora



Fonte: Blog de Samylle. Disponível em: <<http://samylleriosuesb.blogspot.com>>.

Nos excertos das Figuras 113 e 115, percebemos também a fecundidade da pesquisa realizada pelos bolsistas ID sobre a prática docente da professora-supervisora, à luz das discussões de Gauthier (1998) sobre a Gestão da Classe. Nessa pesquisa, os Bolsistas ID conseguiram identificar algumas categorias elencadas pelo autor na docência da sua supervisora, tais como: simplicidade, familiaridade e rotinização. Gervanilda destaca elementos importantíssimos na gestão da classe, os quais aprendeu na pesquisa realizada, como o elogio aos discentes, o atendimento individual e coletivo, a estratégia de colocar os alunos com mais dificuldades mais próximos dos docentes (Figura 113). Já Samylle enfatiza a relevância da atividade relacionada à ‘hora do soninho’ como uma excelente estratégia para acalmar os alunos após a agitação do recreio (Figura 115). As duas bolsistas têm consciência de que as estratégias utilizadas são baseadas em rotinas estabelecidas com os alunos desde o início do ano e da experiência docente das professoras-supervisoras.

Sobre a Gestão da Classe, Gauthier (1998) nos alerta que os professores que melhor gerenciam as sala de aula, tomam como base três princípios fundamentais: 1) a simplicidade; 2) a familiaridade; e 3) a rotinização. Dessa forma, os professores que parecem gerir melhor a sua classe utilizam estratégias, dando responsabilidade aos alunos, e também ajudando-os a se tornarem responsáveis por suas atividades escolares e por seus comportamentos. Para tanto, os professores devem: 1) explicar claramente as exigências do trabalho; 2) desenvolver

procedimentos para comunicar as tarefas e as instruções aos alunos; 3) acompanhar o trabalho que está sendo realizado; 4) estabelecer rotinas para dar andamento ao trabalho; 5) fornecer retroações frequentes. Os alunos são estimulados e encorajados a desenvolver o senso de responsabilidade e a confiança em si mesmos.

Zabalza (2003) apresenta-nos uma reflexão importante sobre os dilemas, afirmando que nem sempre as pessoas agem de forma coerente com o que pensam e sabem. Muitas vezes, temos clareza das ações que pretendemos realizar, entretanto, no momento de agirmos, os elementos próprios de cada situação, principalmente a necessidade de tomarmos decisões imediatas no contexto de uma aula, nos levam à prática de ações contrárias e a caminhos diferentes dos que traçamos. Assim, na finalização de uma ação, as contradições não são algo excessivamente estranho ou incongruente; elas, na verdade, situam-se entre o que foi desejado e o possível, expressando a participação de componentes irracionais e ilógicos (emocionais, simbólicos e situacionais etc.).

Na Figura 114, Samylle nos apresenta alguns etnométodos relativos à gestão da classe, a fim de conseguir um melhor desempenho na sala de aula. A Bolsista ID estabeleceu o horário das 14h30 como o momento de os alunos irem ao banheiro, pois já havia percebido que o ‘entra e sai’ é uma constante na sala – isso atrapalha muito o desenrolar das atividades. A bolsista relata que o cumprimento do combinado refletiu diretamente na aula, em que a mesma conseguiu, com êxito, realizar a intervenção didática planejada.

Diante disso, ressaltamos a importância de que os alunos tenham consciência do que se espera deles em termos de comportamento. A gestão da classe precisa incluir na sua rotina o planejamento de atividades capazes de prever os deslocamentos e solicitações dos alunos durante as atividades, permitindo, assim, que se empregue muito mais tempo nas atividades escolares. Parece-nos que Samylle compreendeu a importância desse aspecto e soube conduzir o dilema da gestão de forma eficaz.

6.3.2 Dilema 2: Diagnósticos realizados X Práticas de Alfabetização

Outro dilema explicitado pelos bolsistas ID refere-se aos resultados apresentados nos diagnósticos realizados em sala de aula e as intervenções de atividades visando o avanço das crianças em relação à alfabetização. Para uma melhor organização desse dilema, resolvemos exibir as narrativas referentes aos diagnósticos, em que os alunos explicitam suas preocupações e problemáticas observadas nas salas de aula dos anos iniciais sobre as questões de leitura e

escrita. Em seguida, apresentaremos os etnométodos utilizados, visando amenizar e contribuir com o avanço do alunado no processo de aquisição da lecto escrita.

O dilema apresentado pela bolsista ID é vital para a discussão sobre, talvez, um dos maiores desafios da Educação Básica no nosso país: a alfabetização.

Observemos a reflexão da aluna, na Figura 116. Os sentimentos expressos pela aluna Gervanilda, na sua narrativa sobre a aplicação do diagnóstico realizado na sala de aula da sua professora-supervisora, revela o dilema que permeou todo o processo de formação dos bolsistas durante o Pibid. Defrontar-se com uma classe de 5º ano, com alunos oriundos da mesma escola, que ainda não conseguiram ser alfabetizados instigou nossos alunos a muitos questionamentos, tanto nas nossas reuniões presenciais quanto nas narrativas postadas nas redes. Gervanilda busca compreender, na sua narrativa, o que estava acontecendo naquela classe com base nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Taberosky para as discussões da alfabetização no Brasil, porém apresentou-nos o conflito metodológico vivenciado pelos professores, que é a operacionalização dos pressupostos teóricos das autoras. Assim, exprime, no final de seu registro, sua preocupação, juntamente com a professora-supervisora, de buscar alternativas para a solução dessa problemática.

Figura 116 - Aplicação Diagnóstico 2015



Fonte: Blog de Gervanilda. Disponível em: <<http://gervanilda.blogspot.com/>>.

O dilema e o choque apresentados pela aluna descortinam a problemática vivenciada em muitas escolas de educação básica sobre a alfabetização e a interpretação dos docentes da


psicogênese da língua escrita. Os estudos sobre a psicogênese estão baseados na concepção de que a aquisição do conhecimento baseia-se na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstram que a criança, já antes de chegar na escola, tem ideias e cria hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que ela percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Entretanto, Mendonça e Mendonça (2007) apresentam alguns equívocos em relação à interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita, em que várias secretarias de educação tentaram uma metodização, marcando diferença do método das cartilhas utilizado no nosso país. Salientam os autores que nem o construtivismo e nem a psicogênese são métodos, mas é bastante comum, ao se questionar um docente alfabetizador sobre seu método, ele afirmar que é o construtivismo.

Outra bolsista (Figura 117) também traz na sua narrativa sobre o diagnóstico realizado essa mesma questão do alto número de alunos nos anos iniciais com dificuldades na leitura e na escrita. Ressaltamos que esse trabalho de diagnóstico foi fundamental durante os dois anos em campo, pois ele sinalizava para a equipe da coordenação e para os nossos bolsistas a real situação das crianças em relação à alfabetização. O trabalho era realizado de forma conjunta desde a elaboração dos instrumentos, a aplicação na sala de aula, com a presença da professora-supervisora, e posteriormente a análise e reflexão sobre os dados.

Figura 117 - Reflexões sobre a Aplicação do Diagnóstico

06:33 | Postado por Camila Caires |



MOMENTO DA LEITURA

No dia 25 de março aplicamos o primeiro diagnóstico para identificarmos os níveis de leitura e escrita dos alunos. Logo após, analisamos esse diagnóstico, onde percebemos um alto índice de alunos com dificuldade de leitura e escrita. A partir disso demos início a elaboração e aplicação das intervenções, objetivando diminuir esse índice. Após todo esse processo a coordenadora propôs nesse final de semestre que fizéssemos um outro diagnóstico e com isso sabermos se houve um avanço. Elaboramos uma outra atividade diagnóstica, o fato de já ter elaborado outras atividades diagnósticas facilitou muito. Um outro momento foi o da aplicação dessa atividade. De início tomamos a leitura dos alunos, alguns dos alunos estavam nervosos outros ansiosos, outros com vergonha mas no final deu tudo certo. No momento da atividade escrita foi tranquilo, um ou outro perguntavam alguma coisa, já na produção textual foi onde percebemos que eles tiveram mais dificuldade, a questão da estrutura do texto, letra maiúscula no meio da palavra. Vale ressaltar a importância dessas percepções para avançarmos nossas intervenções e também a nossa formação.

Fonte: Blog de Camila. Disponível em: <<http://milacaires.blogspot.com/>>.

Após as atividades diagnósticas e os depoimentos dilemáticos dos nossos alunos sobre o déficit na aquisição da leitura e escrita, sentávamos com os bolsistas e professores-

supervisores na comunidade de aprendizagem, a fim de estudarmos novas propostas sobre alfabetização, e planejarmos intervenções com o propósito de contribuirmos para o processo de alfabetização das crianças. Em uma dessas reuniões, os professores-supervisores nos pediram “socorro”, para auxiliá-los nesse processo, e admitiram que não estavam dando conta do desafio de alfabetizar. Daí a necessidade de pesquisarmos e construirmos juntas novas estratégias de ensino.

Nosso estudo teve como base o livro *Alfabetização e Método Sociolinguístico – Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*, baseado em quatro passos: 1) **Codificação**, referindo-se a uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário com a palavra geradora, abrangendo certos aspectos do problema que se quer estudar, permitindo-nos conhecer alguns momentos do contexto concreto. 2) **A Descodificação**, relativa à releitura da realidade apresentada na palavra geradora, buscando a superação de formas ingênuas de compreensão do mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado. 3) **Análise e Síntese**, envolvendo a análise e síntese da palavra geradora, objetivando ao sujeito a descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, utilizando-se, para isso, da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta. 4) **Fixação da Leitura e Escrita**, tendo como foco principal a revisão da análise das sílabas das palavras e a apresentação de suas famílias na formação de novas palavras (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 77-78).

Em relação aos etnométodos construídos pelos nossos bolsistas, tivemos diversas narrativas que demonstram as diferentes estratégias utilizadas pelos mesmos no desafio de alfabetizar as crianças, conforme exemplificam as Figuras 118 e 119, seguintes.

Figura 118 - Reflexões Danilo sobre Intervenção

APRENDENDO COM AS FÁBULAS

Para esta VI intervenção optamos por trabalhar com o gênero textual, fábulas, a fábula trabalhada foi A Cigarra e a Formiga. Planejamos nossa intervenção tendo em mente que os alunos já avançaram nos aspectos da leitura e escrita, por isso as atividades propostas foram um pouco mais desafiadoras. Continuamos ainda com o Método Sociolinguístico, com ele estamos conseguindo alfabetizar os alunos de uma maneira significativa.



Momento em que os alunos assistem um vídeo

Por conta de alguns imprevistos, apliquei sozinho essa intervenção, com a ajuda da professora regente, ainda assim, não tive medo em encarar a sala sozinho, encarei como uma oportunidade em ver na prática se conseguiria gestar uma classe sozinho.

Fonte: Blog de Danilo <http://caminhosdocentes.blogspot.com>

Figura 119 - Continuação das reflexões de Danilo

Notei no desenvolvimento da aula, que estava conseguindo alcançar os objetivos esperados, os alunos não apresentaram dificuldades em responder as atividades propostas, entretanto alguns ainda tinham preguiça em responder, cabendo a mim chamá-los a atenção, e incentivando-os em terminar as atividades.



Momento em que os alunos responderam as atividades propostas.

Outro fator determinante para o bom resultado dessa intervenção foi trabalhar de maneira diversificada, sendo por meio de vídeos, textos impressos. Quanto a fábula, o uso dela pode fazer com que as crianças reflitam sobre a moral que ela traz, nesse momento indaguei-os sobre suas opiniões quanto ao assunto trabalhado. Contribuindo para essa reflexão Libâneo (1994) ressalta que o professor, como articulador do processo de ensino-aprendizagem, tem o dever de submeter o aluno a questionamentos que permitam refletir criticamente, sobre o conteúdo que está sendo assimilado.

Fonte: Blog de Danilo Disponível em: <<http://caminhosdocentes.blogspot.com/>>.

Ao narrar sobre uma de suas intervenções na sala de aula, Danilo nos dá pistas de alguns etnométodos que vêm construindo na iniciação à docência. Reafirma a importância do Método

Sociolinguístico como algo significativo na aquisição da lecto escrita dos seus alunos, além disso, destaca a importância da diversificação de atividades utilizadas, tais como o uso de vídeos, textos impressos e ludicidade. Destaca, principalmente, a relevância do trabalho com a fábula, como um texto que contribui para reflexões morais apresentadas na mesma. O bolsista ressalta, ainda, a contribuição de Libâneo, sobre o quão importante é um professor mediar os processos de aprendizagem, a fim de questionar os seus alunos e desafiá-los a pensarem criticamente.


Uma outra narrativa que demonstra a construção de etnométodos para a docência em salas de alfabetização foi a relatada por Átila. A discente baseia seu trabalho em problematizações sobre a temática desenvolvida em classe, questionando os alunos sobre a atitude dos personagens, exibindo vídeos e solicitando que os mesmos façam analogia com o tema de estudo. A bolsista salienta, conforme seus registros, nas Figuras 120 e 121, a importância da reflexão crítica dos alunos sobre o assunto em pauta. Só depois de contextualizar o trabalho a aluna inicia a análise e síntese da palavra geradora.

Figura 120 - Reflexões de Átila

segunda-feira, 26 de outubro de 2015

Intervenção VI -- Fábula "A tartaruga e a lebre".

Nesta quinta intervenção mudamos o tema de brincadeiras para fábulas. No primeiro dia discutimos a narrativa "A tartaruga e a lebre" para o processo de codificação, questionando os alunos a respeito da atitude de um dos personagens da história, logo depois dos questionamentos apresentamos um vídeo o qual tinha ligação com o acontecimento da história, questionamos o vídeo e eles conseguiram associar o mesmo a narrativa, e aos poucos problematizamos para que os alunos fossem refletindo e desenvolvessem a consciência crítica a respeito do tema. Logo depois foram desenvolvidos a análise e síntese da palavra geradora e aplicadas atividades de cruzadinha e de leitura sobre os personagens da história (ligando assim os personagens aos seus nomes) e a ficha de descoberta de palavras.

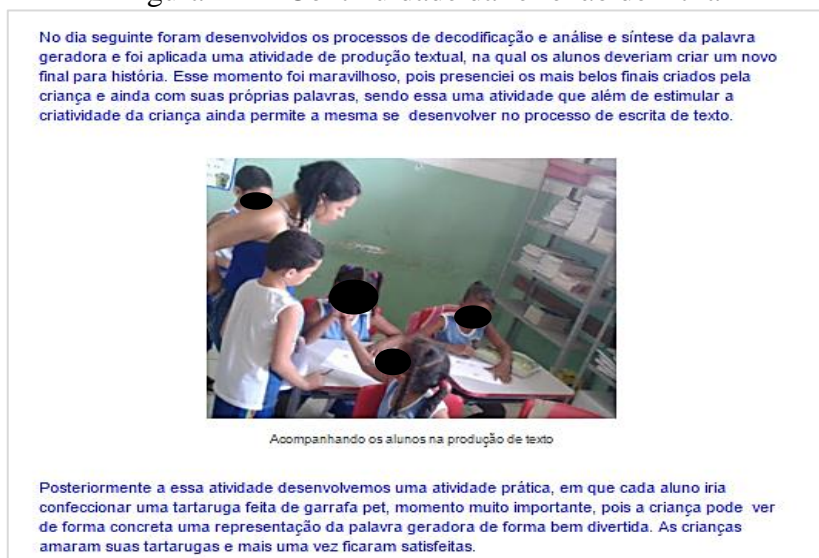


Acompanhamento individual nas atividades

No dia seguinte foram desenvolvidos os processos de decodificação e análise e síntese da palavra geradora e foi aplicada uma atividade de produção textual, na qual os alunos deveriam criar um novo final para história. Esse momento foi maravilhoso, pois presenciei os mais belos finais criados pela criança e ainda com suas próprias palavras, sendo essa uma atividade que além de estimular a criatividade da criança ainda permite a mesma se desenvolver no processo de escrita de texto.

Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com/>>.

Figura 121 - Continuidade da reflexão de Átila



Fonte: Blog de Átila. Disponível em: <<http://diarioatyla.blogspot.com/>>.

Uma outra estratégia utilizada pela bolsista ID foi a realização da proposta de produção textual, com desafio aos alunos, a fim de criarem outro final para a fábula, incentivando, dessa forma, o desenvolvimento da escrita. Ao finalizar as atividade de forma lúdica, Átila lança mão da ludicidade, assim desafia os alunos na confecção do personagem principal da fábula.

Zabalza (2004), portanto, alerta-nos da importância dos dilemas, no que diz respeito a formas de identificação e enfrentamento, combinando com a dimensão do conhecimento e a dimensão das características pessoais de cada um, ao considerar que não há uma forma fixa de resposta. Por isso, não existem “formas corretas” de enfrentá-los. As situações vivenciadas são únicas e cada docente cria seus próprios etnométodos no enfrentamento dos mesmos. Daí a importância de criarmos espaços de reflexão, debates, estudos, pesquisas, colaboração e interação, no intuito de potencializar a socialização dos acontecimentos dilemáticos em sala de aula e o modo como cada um costuma enfrentá-los.

Finalizo aqui as minhas análises e discussões com os “dados” revelados neste estudo. A seguir, teço as minhas considerações finais, sempre provisórias, retomando as questões que nortearam esta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS... ACENANDO NOVOS PROJETOS

As constantes transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, tais como: a globalização, uma nova economia, as transformações técnico-científicas, o conhecimento, as questões relativas ao meio ambiente, as transformações no universo trabalhista, o desemprego em massa, as novas relações familiares, novas possibilidades comunicacionais, a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores, a centralidade do conhecimento e da educação, e principalmente a presença das tecnologias da informação e da comunicação, têm desafiado as instituições educacionais a repensarem as suas práticas.

Em sintonia com esse cenário, observei o constante crescimento da cibercultura que, com o polo de emissão aberto, vem potencializando o desenvolvimento de novas formas de convivência, de comunicação e de práticas. A questão da mobilidade retrata a atual fase da cibercultura e vem potencializando ações em sintonia com o nosso tempo, o que possibilita uma forma diferente de estar na sociedade, permitindo aos sujeitos um maior movimento na produção e cocriação de saberes. Percebi a emergência da educação *online*, como fenômeno da cibercultura, que traz, em seu cerne, a comunicação *todos-todos* e a participação e intervenção dos sujeitos na modificação e compartilhamento da mensagem.

Vivenciando este cenário, construí uma proposta de pesquisa-formação, configurada nesta pesquisa como **Ciber Ateliê Formativo**, ao utilizar diferentes ambientes de aprendizagem com várias interfaces que possibilitaram uma comunicação mais interativa dos alunos, com mensagens dispostas em constante processo de mutação, com territórios abertos à navegação, à reflexão e à cocriação dos sujeitos envolvidos.

Diante dessa experiência fecunda de investigação e inspirada nos pressupostos da pesquisa-formação, que tem como premissa fundamental a imersão do pesquisador ao vivenciar reflexões sobre o processo formativo, juntamente com os membros do grupo, surgiram alguns desafios já delineados na problemática, tais como a desarticulação dos problemas da escola de educação básica e universidade, a criação de programas como o Pibid, revelando as lacunas da formação inicial e a não utilização ou subutilização de propostas de formação articuladas ao uso das TIC.

Em vista dessas problemáticas e da minha experiência na implementação do Pibid Anos Iniciais, surgiram diversas inquietações à Iniciação à Docência e as potencialidades do trabalho com educação *online* nesse cenário, que foram tecendo minha itinerância nessa temática, desde as minhas primeiras experiências na docência, passando por cursos de graduação, extensão e especialização e, de forma mais pontual, na construção do desenho didático do Pibid.

Uma vez que o objeto de estudo **Formação para o Desenvolvimento Profissional na Iniciação à Docência com práticas de educação *online*** requer do pesquisador uma concepção de ciência que incorpore as pautas humanas com toda sua singularidade e subjetividade, construímos junto com os sujeitos da pesquisa o desenho didático da pesquisa-formação no processo, a partir das demandas apresentadas pelos bolsistas ID e professores-supervisores, ao vivenciar, de forma intensa, o campo da pesquisa, em diálogo, quinzenalmente, nas comunidades de aprendizagem, habitando o chão da escola de educação básica, participando e mediando as discussões diárias nos fóruns, chats do ambiente *moodle*, com a utilização dos diferentes recursos do Facebook, instigando os alunos a narrarem suas experiências no blog, a fim de captar as problemáticas e crenças que emergiram e redirecionaram junto com os bolsistas ID e professores-supervisores novas estratégias, para compreender os sentidos e significados da iniciação à docência e suas ressonâncias nas diferentes interfaces *online*. Acreditamos que essas práticas desenvolvidas no Pibid nos fazem superar a concepção tecnicista pautada na transmissão do conhecimento e aplicação mecânica de receitas e intervenções oferecidas a partir de fora.

Nessa caminhada, configurei esta pesquisa que apresenta como principal objetivo compreender como a educação *online* pode contribuir para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência em contextos de pesquisa-formação. Nosso interesse esteve voltado para as narrativas de quinze bolsistas ID sobre suas práticas, dilemas, mudanças, potencialidades e lacunas vivenciadas ao longo do processo de dois anos em campo. Importante ressaltar que não fizemos uso das teorias, buscando apenas adequá-las a categorias e formulações conceituais pré-estabelecidas, pautadas numa concepção aplicacionista ou mesmo prescritiva. Pelo contrário, a *práxis* fez emergir situações complexas que nos direcionaram a buscar novas teorias e ressignificações sobre o que estava sendo pesquisado.

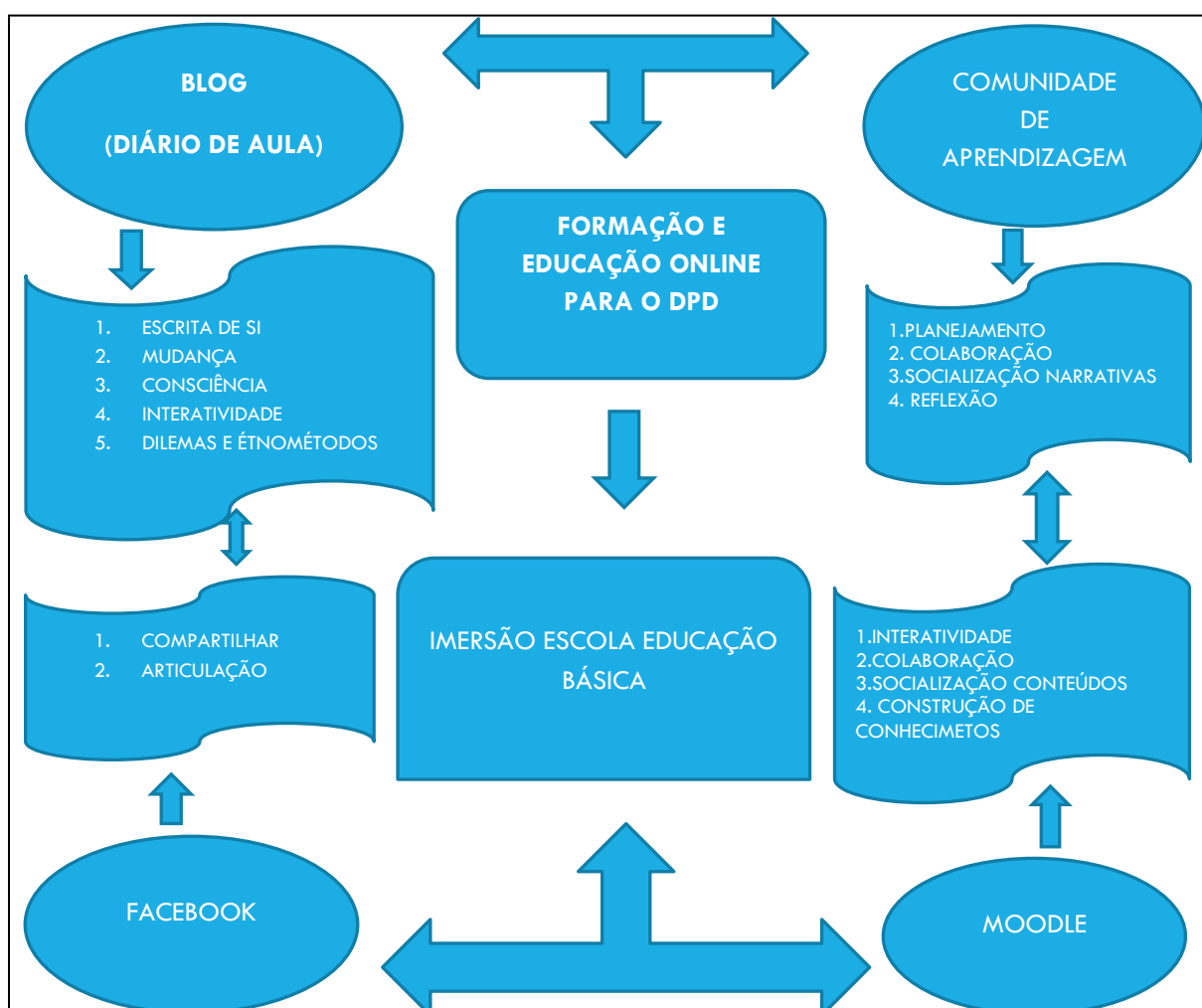
Assim, toda essa imersão no programa possibilitou-nos a construção dos questionamentos desta pesquisa: como acontece a formação para o desenvolvimento profissional no contexto de iniciação à docência quando o bolsista do Pibid participa de demandas de trabalho em contextos da educação *online*? Como o bolsista de Iniciação (ID) tem enfrentado o início da docência no contexto do Pibid? De que forma as marcas deixadas nas narrativas dos bolsistas ID nos diferentes ambientes de aprendizagem evidenciam a ressonância do processo formativo do Pibid nas práticas vivenciadas nas escolas?

Na busca de compreensões sobre as questões delineadas, construí um debate complexo entre teoria e empiria durante esses quatro anos de pesquisa, revelando-se na forma de noções subsunçoras. As três noções surgidas na tessitura da pesquisa-formação estão ligadas e

articuladas umas com as outras, como potentes na formação para o DPD dos nossos Bolsistas ID: **as narrativas de si e processos de alteridade; as práticas de trabalho colaborativo potencializado em rede; e os dilemas e etnométodos na iniciação à docência.**

Assim, após a experiência de bricolar um Ciber Ateliê Formativo, elaboramos uma síntese em forma de figura, buscando uma melhor visualização desse trabalho na itinerância de nossos bolsistas, conforme a Figura 122, a seguir, apresenta.

Figura 122 - Modelo de Formação para o Desenvolvimento Profissional na Educação *online*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A figura retrata uma síntese dos achados em campo e busca responder à seguinte questão: **quais as potencialidades de um trabalho articulado aos pressupostos da Educação online para a formação do DPD com alunos em ID?** Esta foi a pergunta que deu início a essa aventura pensada que é a pesquisa-formação. Assim, para responder às questões de pesquisa, inspiramo-nos nas noções subsunçoras encontradas e didaticamente, fomos sintetizando nossos

achados. A primeira noção subsunçora que traz de modo potente a escrita das narrativas durante todo o processo de desenvolvimento do programa, fazendo-nos compreender as narrativas dos nossos bolsistas ID na interface blog, possibilitou que os mesmos organizassem e dessem sentido a suas histórias de vida e principalmente que passassem da experiência na escola de educação básica para a experiência narrada, além de poderem compartilhar as narrativas com seus colegas e supervisores e abrirem um espaço de interação e reflexão sobre as mesmas.

Nesse momento de finalização do trabalho, convido alguns sujeitos da pesquisa para que possam, em um diálogo intertextual, apresentar as potencialidades das narrativas desenvolvidas nos blogs na itinerância do Pibid. Com a palavra, Átila, Camila, Samylle, Gervanilda e Jamille:

“Logo depois do ambiente moodle e página do face houve a construção do blog. Nele fazíamos o registro das nossas experiências em sala de aula, e não era um registro qualquer, ele nos possibilitava a reflexão da nossa ação em sala de aula, e foi a partir das reflexões que eu fazia nele que fui percebendo quais eram as minhas dificuldades em sala de aula e me preparava para tentar superá-las. Acessar todas essas páginas nos permitiu a exploração de um novo ambiente de aprendizagem, no qual poderíamos nos comunicar de diversos lugares, em uma única página, sobre um determinado assunto, e também ter acesso a reflexão dos outros” (Átila).

“A criação do blog foi de fundamental importância tanto para nossa escrita quanto para identificarmos nossos desafios a cada ida na escola” (Camila).

“Depois dos estudos começamos a trabalhar com o Blog, foi ele o amigo confidente onde colocamos nele tudo o que sentia após as intervenções, registrei os avanços dos alunos, os meus anseios, e por fim foi no blog que registrei como sentia após cada intervenção, como ocorreu as intervenções como se deu minha prática em sala de aula, o comportamento dos alunos” (Samylle).

“Entre todos os trabalhos realizados destaquei em um patamar maior as reflexões no blog, pois é nesse espaço que escrevemos todas as nossas ações, nele falamos das nossas dificuldades e refletimos sobre a nossa prática. Esta análise que fazemos se torna um objeto de investigação e a partir daí passamos a pesquisar, buscando a melhor forma de realizarmos ações significativas para os alunos” (Gervanilda).

“Compartilhar nossas experiências com nosso grupo é uma forma de expor tudo o que sentimos, falar das nossas dificuldades e ter apoio para superá-las só nos faz crescer, foi nas narrativas que realizamos no blog no ano de 2015 que percebi a importância de compartilhar nossas experiências para nossos colegas, ao ler as narrativas, tive a oportunidade de saber que a maioria dos colegas sentiam as mesmas dificuldades que eu, além disso as narrativas é uma forma de refletirmos sobre as nossas ações, vê o que deu certo e o que pode ser melhorado” (Jamille)

As vozes e os sentidos formativos expressos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa expressam uma formação para o desenvolvimento profissional pautada na reflexão, pesquisa

e compartilhamento de problemáticas vivenciadas na sala de aula durante o programa, rompendo, dessa maneira, com uma concepção tecnicista de formação.

Os sujeitos da pesquisa, no relato de suas fontes pré-profissionais, destacaram a importância da família na sua itinerância formativa e trouxeram as marcas de suas histórias de alfabetização, como início de sua entrada na escola. Destacamos o papel de familiares no processo de alfabetização, mesmo antes do acesso à escola. Assim, inferimos que esses familiares aparecem como fonte de influência em relação ao ensino, através das crenças relatadas pelos alunos. Ainda sobre a primeira noção subsunçora, os bolsistas ID criticaram de forma substancial o trabalho mecânico e descontextualizado das práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas.

As narrativas, dessa forma, revelam as opções, aprendizagens que foram construídas ao longo da vida, inscritas num plano reflexivo, visto que exploram as experiências e caminhada de cada sujeito. Para Souza (2007), trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito entrar em contato com seus sentimentos, lembranças e diferentes aprendizagens. Esse mergulho interior permite ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Assim, através dessas narrativa das fontes pré-profissionais fica claro que a formação não acontece somente no âmbito das faculdades de educação, mas inserem-se numa trajetória de vida, articulada, na maioria das vezes, com a participação da família, ligando-se a processos de escolarização, seguindo com a obtenção de um diploma e de diferentes formas de imersão pessoal e profissional ao longo da vida.

Na leitura das narrativas sobre as primeiras experiências em sala de aula, fomos percebendo o que a literatura aponta como choque com a realidade. Jamile relata-nos o medo de adentrar a sala de aula de alfabetização, o que revela a insegurança em relação a esse trabalho tão complexo. O choque revelado por Danilo ultrapassa o âmbito pessoal; ele menciona sua indignação com a preparação dos professores da educação básica para assumirem essa tarefa, bem como as reais condições da escola pública e dos sujeitos que a habitam, bem diferentes dos alunos idealizados na formação inicial. Pude observar nos registros de Átila a complexidade do processo de alfabetização e o desabafo de não estar conseguindo colocar em prática os estudos desenvolvidos no programa.

Nessa perspectiva, Tardif (2004) caracteriza esse período como choque de transição ou mesmo choque cultural, em que acontece o confronto inicial com a realidade complexa e dura da sala de aula. O autor argumenta que neste momento manifestam a desilusão e o desencanto

dos primeiros tempos, e a transição da vida de estudante para a vida de professor. Os aspectos apresentados pelo autor foram amplamente observados ao longo dos dois anos do programa, desafiando-nos a ressignificar o trabalho realizado na escola e acompanhar cada vez mais de perto esses bolsistas ID.

Em harmonia com a insegurança inicial revelada pelos alunos, verifiquei, nas suas narrativas, a importância da base teórica desenvolvida no programa, em que eles destacam o estudo aprofundado do método sociolinguístico. Constatei, também, o destaque dado pelos alunos ao papel da reflexão nessa caminhada, como uma atitude imprescindível para se tomar consciência das lacunas observadas e buscar novas soluções aos desafios postos em sala de aula.

Apreendi, na fala dos alunos, a compreensão de que as narrativas fazem emergir alguns fenômenos, tais como a tomada de consciência de sua ação, pois precisam selecionar os componentes para narrar, bem como recodificar as atividades, explicitando a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis.

Ainda em relação à primeira noção subsunçora, o processo de mudança revelou-se como algo fecundo na escrita das narrativas nos blogs. A questão da reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula foi destacada pelos alunos como elemento fundamental no seu desenvolvimento profissional.

Compreendi, assim, que o trabalho com as narrativas de formação desenvolvido nos blogs contribui para a superação da racionalidade técnica, estimulando junto aos professores na sua iniciação profissional momentos que possibilitam a elaboração de um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior de um conhecimento profissional, fomentando a tomada de consciência de sua imersão no mundo do trabalho, na promoção de um hábito constante de reflexão e autoreflexão essenciais a sua formação para o desenvolvimento profissional.

Destacamos, aqui, que as reflexões expressas pelos bolsistas ID estavam pautadas no que Korthagen (2012) chama de qualidade nuclear, baseados em empatia com os alunos, responsabilidade frente a seu trabalho, sensibilidade em relação aos discentes com maiores dificuldades de aprendizagem e, acima de tudo, compromisso com as crianças. Essas qualidades nucleares que observamos nas narrativas dos alunos permitiram-nos conceber que a formação para o desenvolvimento profissional deve ser orientada mais para a pessoa do que para as práticas instrumentais e lista de competências.

Uma segunda noção subsunçora que se revelou de forma fecunda na análise do trabalho desenvolvido no Pibid refere-se às práticas de colaboração vivenciadas ao longo do programa, principalmente nos diferentes ambientes, por possibilitarem uma aprendizagem colaborativa e

a articulação do grupo, contribuindo para a construção de uma cultura de participação nos diferentes espaços de aprendizagem. Constatei diferentes atitudes experienciadas pelos alunos que potencializaram essas práticas. As reflexões coletivas dos colegas nos diferentes blogs, as interações nos chats, os debates nos fóruns temáticos, o compartilhamento de conteúdos e informações no Facebook foram momentos fecundos das problemáticas vivenciadas em sala de aula.

Destacamos, neste estudo, que, além das interações nas diferentes interfaces *online*, a experiência partilhada das narrativas em rede e posteriormente os comentários realizados pelos parceiros de trabalho no Pibid proporcionaram aos alunos um trabalho colaborativo com seus colegas e a oportunidade para os bolsistas repensarem as situações vivenciadas em sala de aula.

Constatei também que a interatividade vivenciada ao longo do programa possibilitou o desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os alunos, pois minimiza a centralidade da ação docente, visto que os bolsistas ID, através dos conteúdos manipuláveis em rede, atuam de formas diferentes ao longo do processo, ora destacando-se um colega, ora um supervisor, ou mesmo o coordenador, explicitando a dinâmica de diferentes centros. Observamos, assim, que as reuniões presenciais nas escolas e na universidade, além dos fóruns, chats e blogs, contribuíram para um trabalho colaborativo entre os sujeitos.

O compartilhamento de conteúdos foi outra ação vivenciada pelos bolsistas ID, que contribuiu para práticas de colaboração ao longo do Pibid. Assim, verifiquei diversas ações durante o programa que fomentaram essa prática: a socialização dos planejamentos e intervenção dos colegas sugerindo e questionando as propostas, disponibilização de atividades pedagógicas no Facebook, sugestões de filmes etc. Com base nessas ações, o narrar – compartilhar as experiências docentes vivenciadas em sala de aula no blog e Facebook – possibilitou, aos nossos bolsistas, um meio fecundo de relatar seus dilemas, construir novas possibilidades de trabalho, encontrar soluções e abraçar desafios.

Passo, então, à terceira noção subsunçora que trata dos principais dilemas vivenciados pelos bolsistas ID durante o Pibid, retratando, dessa maneira, um pouco, como esses estudantes enfrentaram a iniciação à docência. Para compreender a emergência desses dilemas, participei ativamente da orientação do planejamento da ação docente desses alunos, a exemplo dos diagnósticos que seriam aplicados em sala de aula, da análise dos mesmos, da elaboração dos projetos de intervenção na escola, da socialização das problemáticas nas reuniões da comunidade de aprendizagem e principalmente das narrativas disponibilizadas nos diários *online*. Destaco, também, o importante papel da interatividade em todos esses espaços, especialmente nos comentários dos blogs, uma vez que colaboraram para que os sujeitos

envolvidos no programa pudessem debater os dilemas apresentados, intervindo em cada narrativa, a partir de diferentes localizações geográficas.

Uma lacuna revelou-se na leitura das narrativas dos alunos e mesmo nas comunidades de aprendizagem, ou seja, a complexidade da sala de aula e a gestão da classe. Compreendi que o espaço da sala de aula, principalmente para os sujeitos que estão vivenciando as suas primeiras experiências e o choque com a realidade, é um ambiente complexo, marcado, segundo Doyle (1986 apud TARDIF; LASSARD, 2005), pela multiplicidade, dinamismo, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade. Essa complexidade tornou-se comum aos nossos bolsistas, abrindo espaço para o estabelecimento de estratégias de trabalho em sala de aula e a reorganização de atividades de formação pela coordenação e professores-supervisores.

Em relação aos dilemas, percebi, também, de forma potente, a complexidade que é o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, tanto para os bolsistas ID no início de sua formação quanto para os próprios professores-supervisores que nos pediram ajuda. Pesquisar juntos, realizar diagnósticos, estudar sobre essa temática, socializar as problemáticas foram atividades constantes na nossa itinerância.

Desse modo, nosso processo de pesquisa traz como argumento central a ideia de que práticas de Educação *online* na formação inicial potencializam o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, garantindo a construção de atitudes de compartilhamento, reflexão e colaboração na constituição de verdadeiras comunidades de aprendizagem e do uso de interfaces comunicacionais que permitam uma formação *dentrofora* da universidade, centrada na “pessoa do professor”. Daí, a importância de criação de políticas públicas de formação para o desenvolvimento profissional na iniciação à docência, investindo e criando espaços de aprendizagem que articulem escola e universidade, e principalmente o investimento em espaços *online* de troca de experiência entre os sujeitos, a exemplo de ambientes como o *moodle*, Facebook e blogs.

Não chegamos ao ponto final, pois esta pesquisa impulsionou-me a ser uma melhor professora na graduação, a investir em dispositivos de pesquisa que potencializem uma formação para o desenvolvimento profissional docente dos meus alunos, a criar meu grupo de pesquisa-formação com professores da educação básica, além de contribuir com projetos de extensão que articulem, cada vez mais, a universidade e a escola, utilizando, para isso, o potencial da cibercultura.

REFERÊNCIAS

- ARDORNO, Jaques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org). *Multirreferencialidade nas ciências e na Educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ALVES, Lynn et al. *Trabalho Colaborativo na/em rede*. 2003. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/colaborativo/>>. Acesso em: 14 jul. 2018 .
- ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do moodle. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Org). *Moodle – Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 187-201.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 13-38.
- BARBIER, René. *L'Approche transversale: sensibilization á l'ecoute nythopoetique en education*. Paris: Université de Paris VIII, 1992. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches).
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BRANDÃO, Maria de Cássia Passos. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Pibid: Microrrede ensino-aprendizagem-formação*. Jequié, 2014. Disponível em: <<http://pibid.uesb.br/ava/course/category.php?id=1>>. Acesso em: 20 fev. 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=3019>. Acesso em: 17 fev. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. *Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1*. Dispõe sobre a seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRITTO, Mário Sérgio da Silva. Tecnologias para EAD via internet. In: ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane (orgs). *Educação e Tecnologia – trilhando caminhos*. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 61-87.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 12. n. 58, abr/jun 1993.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Pessoa. Discutindo a formação de professoras e de professores com Danald Schon. In: GERALDI; FIORENTINI, D; PEREIRA, E (Orgs). *Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a) – Pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 183-206.

CANÁRIO, Ruy. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Editora Artemed, 2006.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo. As interfaces de interação para uma aprendizagem colaborativa no Facebook. In: PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 293-312.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. G. (Org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 149-157.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das Conexões – Compartilhar conhecimentos, e cosntruir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, C., and SANTOS, E. (Orgs.). *Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. ISBN 978-85-7879-283-1. p. 47-65. Disponível em SciELO Books: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

CORREIA, Cláudia; ANDRADE, Heloísa. *Hipertexto – uma experiência coletiva e hipertextual*. Noções Básicas de Hipertexto. 1998. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/hipertexto/nbasicas.html>>. Acesso em: 02 maio 2007.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO Luciano. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017*. São Paulo: Moderna, 2017.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto, 2001.

DELORY, Christine Momberger. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Revista Notandum*, Porto, n. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

EDDY, E. *Teacher Thinking – a study of practical knowledge*. London: Croon Heln, 1971.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.) *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

ESTRELA, Maria Tereza. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: SILVA, Celeste Marques. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Editora Porto, 1997. p. 51-74.

FABRE, Michel. Problemática dos saberes. In: VAN ZANTEN, Agnès. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 645-647.

FAGAN, Michael; WALTER, Glen. Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76, p. 113-118, 1982.

FORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face as políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

_____. Investigar e Aprender em Comunidades Colaborativas de Docentes e da Universidade. XVI – *ENDIPE*. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas – 2012.

_____; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

_____; FERNANDES, Fernando Luís Pereira; CARVALHO, Dione Lucchesi de Carvalho (Orgs). *Narrativas de práticas de aprendizagem docente em Matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 204p.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999. (Coleção das Ciências da Educação do Século XXI).

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da sociedade*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-46.

HUSSEL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Introdução e Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Um nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*. v. 12, n. 19, p. 75-86, dez 2011.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface – Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KIRKPATRICK, David. *O efeito Facebook: os bastidores da história da empresa que conecta o mundo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

KORTHAGEN, Fred. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 36, p. 141-158. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

KINCHELOE, Joe. L. Introdução - O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.

KNÖPKER, Mônica. Socorro, eu não consigo “dar aulas”! Discursos sobre disciplina escolar. *Anais 37ª Reunião ANPEd*, Florianópolis, 2015.

LAPASSADE, Georges. Da multireferencialidade como Bricolagem. In: BARBOSA, J. G (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 126-148.

LEMOES, André; CUNHA, Paulo (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. *Revista FAMECOS*, n. 40, Porto Alegre, dez. 2009. p 28-35. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/6314/4589>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento Selvagem*. 3. ed. Tradução: Tânia Pelegrini. Campinas: Papirus, 1989.

LOUGHRAN, Jonh. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: SIMÃO, Ana Margarida Veiga Simão; FLORES, Maria Assunção (Org). *Aprendizagem e Desenvolvimento profissional de professores*. Portugal: Contextos e Perspectivas, 2009. p. 17-37.

LUCENA, Simone. Culturas Digitais e Tecnologias Móveis em Educação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Sergipe, Brasil. 41, p. 1-10, setembro/outubro 2014. Disponível em:
<<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/index>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chysallís, currículo e complexidade*. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____. *Compreender e mediar a formação*. A formação o fundante da educação. Brasília: Liber Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: LUCENA, 2005. p. 13-67.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. *Alfabetização método sociolinguístico: Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente: implicações para a formação do professor e das práticas pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2005.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido – personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-80.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução – Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

_____. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e as histórias da sua vida*. Portugal: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350. p. 203-218. Septiembre-diciembre, 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem ?. In: SILVA, Marco. (Org.): *Educação Online: Teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2003, v. 1, p. 273-291.

PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço – Estratégias eficientes para salas de aula online*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Revista teórica e de investigação. Lisboa, v. 15, n. 1-2, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidade e escola. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)* 14. Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. *Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem*. 2008, 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

PEREIRA, Socorro A. C.; LUCENA, Simone. As narrativas docentes em diários online e o paradigma educacional emergente. In: *Revista Notandum (USP)*, v. 1, p. 74-88, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Educação na era digital: A escola educativa*. Tradução: Mariza Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PETERS, R. S⁵. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. Trad. de Carlos Eduardo Guimarães e Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

⁵ Este prenome de autor não foi registrado por extenso, visto que não foi possível identificá-lo.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PONTE, João Pedro da. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de matemática. *Actas Encontros/1995/1995*, Lisboa. Disponível em: <http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1995/1995_11_JPPonte.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

POZO, Juan Ignacio. Adquirir uma concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas e concepciones de aprendizaje. In: POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA (Coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009. p. 70-86.

PRETI, Oresti. Educação a Distância: construindo significados. In: PRETI, Oresti. *Autonomia do Aprendiz na educação a Distância*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 125-145.

PRIMO, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clement. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação Ubíqua – Repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

SANTOS, Edméa. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: Editora Whitebooks, 2014a.

_____. *Diário Online: Dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na cibercultura* (Coleção Estudos Pedagógicos - Dinâmicas Educacionais Contemporâneas. Portugal: WHITIBOOKS, 2014b.

_____. (org). *Midias e Tecnologias na Educação Presencial e a Distância*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2016.

_____. Articulação de saberes em EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco. (org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola. 2003. p. 217-230.

_____.; ARAÚJO, Marsitela Midley Siva. A interface glossário do Moodle e a construção interativa de conteúdos abertos em cursos online. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Org). *Moodle – Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 235-255.

_____.; WEBER, Aline. Diários online, Cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (Org.). *Diários online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na Cibercultura*. Coleção estudos Pedagógicos. Santo Tirso, Portugal, 2014. p. 13-31.

_____.; SANTOS, Rosemary. A tessitura do conhecimento via mídias e redes sociais da internet: notas de uma pesquisa-forma-ção mutirreferencial em um Curso de Especialização. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), v. 18, p. 43-71, 2013.

SHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade série e a avaliação: relações. *Anais 37ª Reunião ANPEd.*, 2007, Florianópolis 2015.

SOUZA, Eliseu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344f. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: *Salto para o futuro: histórias de vida e formação de professores*. TV Escola. Boletim 01, mar. 2007.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez de 2008a. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1808/1594>>. Acesso em: 02 out. 2014.

SPARKS, Dennis; LOUCKS-HORSLEY, Susan. Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, v. 10, n. 4, fall 1989.

SPARKS, Dennis; LOUCKS-HORSLEY, Susan SPARKS, D.; LOUKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1990. p. 234-251.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LASSARD, Claude. *O Trabalho Docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adiano F. *Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática*. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

TRACTENBERG, Leonel Estevão Finkelsteinas. *Colaboração Docente e Ensino Colaborativo na Educação Superior em Ciências e Matemática e Saúde – Contexto, Referências e Revisão Sistemática*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

WEBER, Aline; SANTOS, Edméa Oliveira dos; SANTOS, Rosemary. Caiu na rede é peixe: o currículo nas redes sociais da internet. *Conhecimento & Diversidade*, v. 8, p. 56-75, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/972/775>. Acesso em: 15 mar. 2018.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning techers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, Summer, 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKY, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JANQUEIRA, (Orgs). *XII ENDIPE – Conhecimento local e universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 1. p. 13 -30.

VILLAR ÂNGULO, L. M. *El professor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1990.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ano 7, nº 27, p. 8-11, ago/out, 2003.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio desse termo, que concordei em participar da pesquisa de doutorado intitulada, **FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA**, desenvolvida por Socorro Aparecida Cabral Pereira, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED – programa de Pós Graduação da UFS. Fui informado ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Simone Lucena, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail sissilucena@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende compreender o processo de iniciação à docência e a formação para o desenvolvimento profissional quando o aluno do PIBID (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) vivencia espaços híbridos na sua formação. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos.

Minha colaboração se deu por meio das narrativas disponibilizadas no meu blog, entrevista, análise do Facebook do grupo, fóruns de discussão no moodle e os documentos do programa. O acesso à análise dos dados produzidos se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador. Autorizo também a utilização de minhas imagens na pesquisa.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Jequié, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura _____